



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bildens roll i den pedagogiska verksamheten
en litteraturstudie

Jennifer Wilén och Fanny Zetterqvist

LAU390

Handledare: Bengt Lindgren

Examinator: Elisabeth Hesslefors

Rapportnummer: HT10-2611-220



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Bildens roll i den pedagogiska verksamheten – en litteraturstudie

Författare: Jennifer Wilén och Fanny Zetterqvist

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Bengt Lindgren

Examinator: Elisabeth Hesslefors

Rapportnummer: HT10-2611-220

Nyckelord: Bild, bildskapande, lärande, utveckling, förskola och skola

Syfte

Det här arbetet bygger på vårt intresse för bild och bildskapande. Vårt syfte är att undersöka bildens roll och funktion i den pedagogiska verksamheten samt vad barnen kan lära sig i och av bildskapande utifrån vissa teoretiska synsätt. Vi vill även fördjupa våra egna kunskaper inom bildområdet för att kunna utveckla vår framtida pedagogiska verksamhet och stärka oss i vår profession. En ständigt ökad bildanvändning i vårt samhälle ställer krav på oss som pedagoger att hjälpa barnen att ta till sig och tolka bildspråket.

Frågeställningar

- Hur har bildens roll i den pedagogiska verksamheten sett ut ur ett historiskt perspektiv?
- Vad säger den av oss utvalda litteraturen om bild i den pedagogiska verksamheten?
- Vad kan barn lära sig vid skapande av bilder, utifrån litteraturen?

Metod

För att kunna redogöra för dessa frågor har vi gjort en litteraturstudie. Detta har vi gjort med hjälp av en kvalitativ textanalys. Med detta menas att vi har sökt igenom och analyserat en mängd, av oss utvalda, texter som tillsammans har lett fram till ett resultat. Litteraturen har antingen behandlat barns lärande eller bilder och bildskapande.

Resultat

De resultat som vi har kommit fram till är att barns lärande främjas av en genomtänkt användning av bild och bildskapande. De styrdokument som vi i både förskolan och skolan ska arbeta utifrån talar sitt tydliga språk. Bildarbetet ska vara en naturlig del i verksamheten och i barnens lärandeutveckling. Det ska med andra ord vara en del i helheten. I takt med att samhället ökar användandet av bild som kommunikationsmedel ställs högre krav på att förskolan och skolan arbetar med detta i verksamheten. Skolan ska följa samhällsförändringarna och utgöra en stabil grund för barnen för att de ska kunna tolka de bilder som samhället förmedlar.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
1.1. Syfte och problemformulering	6
1.1.1. Frågeställningar	6
1.2. Metod och material.....	7
1.3. Avgränsningar	8
1.4. Tillförlitlighet	8
2. Teoretisk anknytning	9
2.1. Begreppsdefinition	9
2.2. Bildens historik i den pedagogiska verksamheten.....	10
2.2.1. 1800-talet.....	10
2.2.2. 1900-talets första hälft.....	10
2.2.3. 1900-talets andra hälft	11
2.3. Sociokulturella ansatser.....	12
2.4. Konstruktivistiska ansatser.....	14
2.5. Fenomenografiska ansatser	15
2.6. Bilden enligt styrdokumentet.....	16
3. Resultatredovisning.....	18
3.1. Bildens historik med koppling till de teoretiska ansatserna	18
3.2. Jämförelse mellan ansatsernas syn på bild och lärande	21
4. Diskussion.....	23
4.1. Metoddiskussion.....	23
4.2. Innehållsdiskussion	24
4.2.1. De teoretiska ansatserna	27
4.2.2. Styrdokument	30
4.3. Slutdiskussion och sammanfattning	32
4.4. Vidare forskning.....	34
5. Referenser.....	35
5.1. Nätbaserade referenser	36

1. Inledning

Som inledning till det här arbetet börjar vi härmed att introducera oss själva och vårt arbete. Vi framför även syftet med arbetet och de frågeställningar som vi har använt oss av. Hur vi har gått tillväga och hur vi har avgränsat arbetet är ytterligare aspekter som behandlas i detta inledande kapitlet.

Vi som har skrivit detta arbete är två studenter som läser sista terminen på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Våra inriktningar är *Kunskap och fantasi* samt *Matematik och naturvetenskap* som inriktar sig mot barn i åldrarna 1 till 8 och 6 till 12 år. Det är i första hand dessa åldrar (1 till 12 år) som vi förhåller oss till i det här arbetet. Vi har tillsammans läst kursen *Grundläggande bilddidaktik I* och har genom den kursen inspirerats till att fördjupa våra kunskaper inom bild. Utifrån dessa förkunskaper har vi därmed valt att skriva det här arbetet. Valet av ämne grundar sig även i våra tankar om att bild och bildskapande är en av många viktiga delar i både förskolans och skolans verksamhet. Den erfarenhet som vi har fått genom lärarprogrammets verksamhetsförlagda utbildning (VFU) är att bildskapande är ganska vanligt förekommande men att det inte läggs någon större vikt vid barns lärande i bild och bildskapande. Utifrån vad vi har stött på finns det inte alltid en anledning till att pedagogerna ber barnen rita. Med detta i åtanke vill vi med det här arbetet försöka att bidra med kunskap inom bildområdet till andra som arbetar eller kommer att arbeta med barn. Detta samtidigt som vi själva får möjlighet att utveckla våra tidigare kunskaper i ämnet och med hjälp av det stärka oss i vår profession.

I detta arbete vill vi försöka belysa vilken roll och funktion bilder kan ha i den pedagogiska verksamheten samt vilka teoretiska förhållningssätt som kan avläsas i bildarbetet. För att undersöka detta har vi valt att göra en kvalitativ textanalys. I arbetet kommer vi att redovisa hur barns lärande beskrivs i olika teoretiska perspektiv. För att inte välja teorier utifrån tomma intet har vi valt att följa i Claessons (2007) spår och därmed ta upp tre teoretiska inriktningar som har fått stor uppmärksamhet bland lärare. De här tre teorierna återger hon en kortfattad beskrivning av i boken *Spår av teorier i praktiken* (2007). Detta är även tre teoretiska anknytningar som vi vid ett flertal tillfällen har stött på under vår utbildning på Göteborgs universitet. Claesson (2007) beskriver dem som att de alla tre ”/.../ försöker ta elevens perspektiv och som dessutom försöker beskriva hur olikheter i elevers sätt att förstå kan behandlas i undervisningen”(s 12). De tre teoretiska inriktningarna som vi har valt att gå in på i det här arbetet är därmed konstruktivismen, det sociokulturella perspektivet och fenomenografin. Vi behandlar dem och deras syn på lärande mer under kapitlet tidigare forskning (kapitel 2.).

I förskolan och skolan är läroplanen en viktig grund för verksamheten och det dokument vi som pedagoger ska bygga vårt arbete på. Ett strävansmål i förskolan är att barnen ”utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild /.../” (Lpfö 98, s 9). Mål att uppnå i grundskolan är att eleverna/barnen ”kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild /.../” (Lpo 94, s 10). Som framtida pedagoger är det viktigt att vi har den kompetens som behövs för att vägleda och hjälpa barnen att nå dessa mål på ett roligt, lärorikt och meningsfullt tillvägagångssätt. Detta gäller verksamheten i stort, men vi riktar i det här arbetet in oss på bild och bildskapande. En annan viktig aspekt är att dagens samhälle ger upphov till en oöverskådlig mängd visuella intryck. Dessa intryck möter barnen varje dag i olika sammanhang. Skolan behöver följa samhällets förändringar. I detta fall gäller det därmed att ordna en stabil grund för barnen och redskap för att kunna tolka det

ökade bildflödet. Genom att samtala om bilder och aktivt arbeta med barnens bildspråk kan vi som framtida pedagoger hjälpa barnen att tolka och analysera de visuella intrycken med ett kritiskt perspektiv.

I en litteraturoversikt vill vi i det här arbetet, som sagt, försöka urskilja hur synen på barns lärande, deras bilder och deras skapande framförs i viss litteratur. I detta sammanhang kommer vi också att redogöra för historiska förändringar i synsätten på bildskapande i den pedagogiska verksamheten. Vi kommer där även att redovisa vilka konsekvenser som de tre teoretiska ansatserna medför beträffande barns lärande i och om bild och barns skapande. Vad som framförs om bild i olika styrdokument är ytterligare någonting som vi tar upp i den delen av arbetet. I resultatdelen redovisar vi vilka kopplingar det är som vi påträffat mellan bildens historik i den pedagogiska verksamheten och de teoretiska ansatserna. Vi redogör även för de skillnader och likheter som vi har upptäckt mellan de teoretiska ansatsernas syn på bild och på lärande. I arbetets diskussionsdel, börjar vi med att resonera kring vårt val av arbetsmetod. Vi diskuterar även kring de resultat vi har fått fram genom vår studie samt hur de teoretiska ansatsernas syn på lärande ser ut i relation till bild och bildskapande. Vi kommer att dra paralleller mellan deras generella syn på lärande med lärande specifikt vid bild och bildskapande. Vi tar även upp resonemang som berör det som har skildrats i vårt arbete, i relation till våra egna tankar och åsikter.

Att definiera begreppet bild är svårt, men under begreppsdefinition (kapitel 2.1) går vi närmare in på hur vi i det här arbetet har valt att använda oss av begreppet. Under arbetets gång och genom den litteratur som vi har läst har vi fått en förståelse för bildbegreppets komplexitet då ordet bild innefattar väldigt mycket. Vi försöker därför att ge en så tydlig definition som möjligt för att klargöra hur vi använder oss av begreppet. Till detta vill vi även tillägga att allt från den skapande processen av bilder, till bildanalys och bilder som färdiga produkter, är någonting som vi förknippar med bild.

Varje moment som barnen genomför och får i uppgift att göra i både förskolan och skolan ska var planerad utifrån de gällande styrdokument och byggas på mål som verksamheten antingen ska sträva mot eller uppnå. Vi anser att det alltid även vid barns bildskapande ska finnas lärandemål att sträva mot. Vid barns bildskapandeutveckling behöver det, liksom i andra ämnen, ske en progression. För att pedagogerna ska kunna arbeta fram en progression krävs en noggrann planering med lärandemål. På det sättet kan pedagogerna sedan även se utvecklingen tydligare.

När vi i det här arbetet skriver *pedagoger* syftar vi genomgående på personer med en pedagogisk utbildning och som arbetar med barn.

Vid användningen av *pedagogisk verksamhet* menar vi i det här arbetet den verksamhet som förskolan och skolan bedriver.

1.1. Syfte och problemformulering

Vårt syfte med detta arbete är undersöka bildens roll och funktion i den pedagogiska verksamheten samt vad barnen kan lära sig i och av bildskapande utifrån vissa teoretiska synsätt. Genom att utgå från nedanstående frågeställningar undersöker vi därmed bland annat vad som framhävs i litteraturen angående om barn kan utveckla ett lärande när de skapar egna bilder samt i användandet av bild. Vi vill även fördjupa våra kunskaper inom bildområdet för att i framtiden kunna utveckla vår pedagogiska verksamhet.

1.1.1. Frågeställningar

- Hur har bildens roll i den pedagogiska verksamheten sett ut ur ett historiskt perspektiv?
- Vad säger den av oss utvalda litteraturen om bild i den pedagogiska verksamheten?
- Vad kan barn lära sig vid skapande av bilder, utifrån litteraturen?

1.2. Metod och material

För att behandla vår frågeställning har vi, som tidigare nämnt, valt att göra litteraturgenomgång. En sådan genomgång gör vi med hjälp av en kvalitativ textanalys. Detta arbetssätt baseras på att vi gör en djupare granskning av texter och litteratur för att söka svar på de frågeställningar som vi har formulerat (Esaiasson, 2007; Stukát, 2005). ”Det handlar om att läsa aktivt, att ställa frågor till texten och att se efter om texten, eller man själv, kan besvara dessa frågor.” (Esaiasson, 2007, s 237) Med andra ord menas att de texter som granskas läses igenom noggrant, för att det som är väsentligt för arbetet ska kunna tas fram. Detta med tanke på att delar av texterna är av större intresse och relevans för arbetet än andra.

I en kvalitativ studie präglas arbetet av dess författare (Esaiasson, 2007; Stukát, 2005). Det vill säga är det vi som i detta arbete, utifrån vår förståelse, framför beskrivningen av det aktuella ämnet. Med det här arbetet är vi inte ute efter att kunna dra slutsatser som är allmänt gällande. Istället vill försöka tyda och förstå den information som vi får fram, vilket karaktäriserar ett kvalitativt arbete (Stukát, 2005). Med det material som vi har fått fram har vi utifrån vårt synsätt försökt redogöra för hur bilden framställs.

Den litteratur vi har använt oss berör till största del ämnet bild och bildskapande i förskola och skola. Vår första sökning av forskningslitteratur var i litteraturlistorna för *Grundläggande bilddidaktik I* och *II* där vi fann ett flertal böcker inom ämnet. I vårt fortsatta sökande efter passande litteratur gick vi på en workshop som anordnades av Göteborgs universitetsbibliotek för att få hjälp med diverse sökmotorer. Väl där och vid senare tillfällen har vi använt oss av de svenska universitets och forskningsbibliotekens söktjänst LIBRIS. När vi sökte efter litteratur sökte vi på ord som hade någon anknytning till vårt valda ämne. De ord som vi sökte på var bland annat *bild*, *bildskapande*, *bildpedagogik*, *bilddidaktik*, *bildteori*. Av den litteratur vi fann handlade det mest om praktiska exempel ifrån bildlektioner samt bilduppgifter. Vi har således sökt igenom och utsorterat en del litteratur som vi inte har använt oss av i vårt arbete.

Utifrån den litteratur vi fann genom sökmotorn LIBRIS har vi även tittat närmare på de funna böckernas referensförteckningar för att finna ytterligare relevant litteratur för arbetet. På detta sätt fann vi litteratur av Lev Vygotskij, Jean Piaget och Ference Marton och kunde därifrån ytterligare förtydliga olika teoretiska synsätt på barns lärande och bildskapande.

När vi har läst litteraturen har vi fokuserat på de delar som berör barns bildskapande utifrån de valda teoretiska ansatserna. En svårighet med detta är dock att finna texter där barns lärande specifikt vid bildskapande behandlas. Detta medför att vi går in på teoriernas generella syn på lärande för att sedan relatera detta till bild och skapande. Vid de fall då de teoretiska ansatserna inte berör specifikt barns bildskapande, eller skapande verksamhet i övrigt, har vi därmed fokuserat på de delar som handlar om den grundläggande synen på lärande. De tre teoretiska ansatserna som vi har valt att ta upp i det här arbetet har sina olikheter men även vissa likheter. Hos dem alla tre är grunden baserad på barn och deras tänkande, förståelse och konstruktion av kunskap (Claesson, 2002).

Utifrån de teoretiska ansatserna har vi senare i arbetet dragit paralleller mellan dessa ansatser. Dessa relaterar vi sedan till både bild och barns bildskapande, lärande och lärande vid barns bildskapande. Därmed går vi bland annat in på likheter och skillnader mellan teoriernas syn på lärande och hur synen på bildskapande framställs.

1.3. Avgränsningar

Som vi har skrivit ovan har vi valt att endast fördjupa oss i barns lärande om och i bild utifrån tre olika teoretiska ansatser; den sociokulturella, fenomenografiska och den konstruktivistiska.

Genom att avgränsa oss till tre teoretiska ansatser ger det fördelen att vi kan fördjupa oss inom dem. Samtidigt som detta urval hjälper till att begränsa arbetets omfattning då utrymmet är begränsat. Under tidigare kurser i lärarprogrammet har vi vid flera tillfällen stött på dessa teoretiska ansatser. Detta visar i sin tur deras relevans för en förståelse av barns lärande och därmed även en relevans för detta arbete.

De teoretiska ansatserna vi valde att rikta in oss på består av flera olika teorier och perspektiv. Som tidigare nämnt är utrymmet i arbetet begränsat och utifrån den plats som finns att tillgå samt den tid som finns tillgänglig har det inte varit möjligt att redogöra för dem alla. De delar som tas upp utifrån de tre teoretiska ansatserna har fått en plats i det här arbetet utifrån dess relevans för den här studien. Med andra ord innefattar ansatserna mycket mer än det vi redogör för. Det som vi i det här arbetet behandlar från den utvalda litteraturen har tagit plats i arbetet utifrån vår bedömning av dess relevans för arbetets resultat. De många teorier och perspektiv som ryms under de teoretiska ansatserna benämner vi inte var för sig utan placerar in dem under de tre utvalda ansatserna.

Med tanke på att vi i det här arbetet har valt att rikta in oss på bild har vi riktat in oss på forskning och litteratur som behandlar bild och bildskapande. Vårt intresse för ämnet gäller först och främst i koppling till förskolans och skolans pedagogiska verksamhet och dess relevans för läraryrket.

1.4. Tillförlitlighet

I och med att vårt arbete bygger på en kvalitativ textanalys är innehållet präglad av oss som har gjort studien. Detta kan påverka arbetets tillförlitlighet då det innehållsliga resultatet skulle kunna se annorlunda ut om någon annan genomförde samma arbete (Esaïasson, 2007; Stukát, 2005). Som vi tidigare har nämnt är inte vår tanke att dra säkra slutsatser eller förklara varför någonting ser ut som det gör. Det som vi har kommit fram till genom det här arbetet

För att öka ett arbetets trovärdighet bör en studie i största möjliga mån grundas på förstahandskällor (Stukát, 2005). Med detta i åtanke har vi gjort vårt bästa för att följa våra källor tillbaka till primärkällorna. Samtidigt har vi båda läst den mesta av litteraturen som vi har använt oss av. ”Om flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt” (Stukát, 2005, s 129). I och med detta minskas risken för missförstånd av texten som vi läser och därmed ökar arbetets tillförlitlighet.

2. Teoretisk anknytning

I den här delen av arbetet tar vi upp och redovisar den litteratur som vi har använt oss av. Vi definierar vissa begrepp som vi använder oss av och beskriver den historiska bakgrund som bilder i förskola och skola har. Vi beskriver här även vad de teoretiska ansatserna i korta drag anser om barns lärande. Till sist skriver vi om det som framförs i både förskolans och skolans styrdokument angående bild och bildskapande.

2.1. Begreppsdefinition

Ordet *bild* kan ge många olika associationer. Så här definierar Nationalencyklopedin begreppet bild: "(plant) föremål som för synsinnets återger en del av verkligheten el. ngt som kunde vara verkligt; om teckning, målning, fotografi m.m." (Bild, u.å)

Eriksson (2009), har försökt definiera och förklara begreppet bild och dess olika strukturer. Förenklat uttrycker Eriksson (2009) att "Bild är en samlingsterm för visuella representationer som kan ha olika utformning och vara utförd i varierande tekniker." (s 24.) Bilden är även beroende och bunden till dess kontext. Den bild som finns i fotoalbumet kan uppfattas som ett kärleksfullt minne. Om samma bild skulle finnas i dagstidningen skulle dess budskap kunna uppfattas helt annorlunda för någon utomstående. Bilden är ett visuellt kommunikationsmedel. Bilden är likt ovan ett synligt föremål eller en representation som genom betraktaren kan förmedla ett eller flera olika budskap. "Bilder har ett budskap eller en berättelse som de kommunicerar." (Eriksson, 2009, s 20)

Eriksson (2009) vänder sig i sin förklaring av begreppet bild till en grupp kategoriska definitioner. Den första kategorin är *visuella representationer* och anger allt inom ramen för "/.../ teckningar, målningar, illustrationer, design, skulpturer, och fotografier /.../" (Eriksson, 2009, s 28) Den andra kategorin är *optiska fenomen och varseblivning*. Denna kategori innehåller de bilder som uppstår spontant och som inte är skapta. Med detta menas bilder utifrån speglingar och projektioner. Människans egen varseblivning skapar en egen bild även om speglingen visar något annat. /.../ varseblivningar styrs av de egna föreställningarna eller fantasin som möjliggör att man till exempel kan se figurer i moln eller uppfatta en gran i mörkret som en hotande figur." (Eriksson, 2009, s 31). Den tredje kategorin, *Förnimbar*, omfattar de bilder som innehåller någonting "/.../ som representerar en tanke, ett objekt eller ett fenomen." (Eriksson, 2009, s 31). Enkelt uttryckt kan detta förklaras i det som skaparen har gjort som i sin tur ska få betraktaren att reagera på. Den fjärde kategorin grundar sig i de psykologiska och mentala bilder som människan skapar och kallas *mentala bilder; drömmar, minnen och idéer*. Dessa bilder kan även vara abstrakta tankar och kan förekomma oavsett vad man gör, läser, tittar eller rör något. Denna kategori är även den som innehåller de föreställningar människan kan skapa. Den sista kategorin är *metaforer och beskrivningar*. Denna kategori innehåller de bilder som verbalt kommer i uttryck via metaforer och efterlikningar. Ett exempel på detta är den språkliga liknelsen "sova som en stock". Dessa olika kategorier visar tillsammans att det finns många olika definitioner det finns för begreppet bild (Eriksson, 2009).

Med begreppet bildspråk menar vi de olika uttryck som kan ges med bilder, två- som tredimensionellt. Det handlar om kommunikation och förmedling av budskap via bildliga uttrycksformer. Det vill säga ett språk som framförs i en annan form än genom text. "Bilden är en yta som innehåller olika symboler vars innebörd kräver en uttolkare. Hur bildens tolkas påverkar därmed dess innehåll, eftersom att bilder vanligtvis är öppna för flera rimliga tolkningar." (Eriksson, 2009, s 26).

2.2. Bildens historik i den pedagogiska verksamheten

2.2.1. 1800-talet

Bildämnets föregångare inrättades i skolans undervisning under tidigt 1800-tal och lanserades med beteckningen teckning. I samband med detta ändrades undervisningsstrukturen från att ha varit individuell till att ske i klasser med upp till 100 elever. Med dessa stora klasser ställdes det höga krav på disciplinering. Tystnad och fokus på uppgiften var det viktigt. Detta samtidigt som antalet utbildade lärare ökade då skolorna skulle försöka hålla nere på kostnaderna. Mål med teckningsundervisningen var att utveckla barnens iakttagelseförmåga och skicklighet i att avbilda föremål. I takt med att teckningsämnet etablerades i skolan startades en process i att utbilda särskilda teckningslärare. (Pettersson & Åsén, 1989)

Teckningen hade en marginell roll i skolan fram till slutet av 1800-talet. Det beslutades då att teckningsundervisningen skulle vara obligatorisk i alla skolformer samt att de skulle ha gemensamma mål för ämnet. För att det skulle kunna vara möjligt att hålla koll på att dessa mål uppnåddes rekommenderades att alla använde sig av en och samma metod i undervisningen. Den metod som stod inför allmän rekommendation hade utvecklats av Adolf Stuhlmann. Det gick ut på att pedagogen visade fram en förlaga som eleverna skulle avbilda. Vid avbildningen fick eleverna använda sig av rutade papper. Dessa rutnät skulle fungera som stöd vid tecknandet för att sedan när färdigheterna har utvecklats gå över till att använda punkter som hjälpmedel. Till sist kan avbildandet ske på fri hand. Läromedel som baserades på Stuhlmanns metodesystem användes kontinuerligt under hela skolgången. Syften med den här metoden var bland annat att träna upp iakttagelseförmåga och noggrannhet. Tecknandet var dock underordnat den disciplinering som eleverna skulle ta till sig. Disciplineringen ansåg sig vara en av de viktigaste bitarna då lektionerna hölls i klasser med 50-100 elever. (Pettersson & Åsén, 1989)

Under 1800-talets sista år påverkades teckningsämnet av psykologins vetenskapliga genomslag. Intresset började ta form för att ta reda på barns uttryck för tankar och känslor genom att titta på deras eget skapade bilder. I och med detta fördes fokus från att granska det yttre till det inre. Det vill säga att barnets tanke bakom en bild var av större relevans och intresse än bilden i sig. (Pettersson & Åsén, 1989)

2.2.2. 1900-talets första hälft

I och med psykologins intågande började fokus riktas alltmer på barns eget skapande. Barnens psykiska utveckling var det som skulle styra innehållet i undervisningen. (Pettersson & Åsén, 1989) Det var med andra ord det utvecklingspsykologiska tänkandet som präglade synen på barns bilder. Den Stuhlmanska metoden blev under den här perioden alltmer kritiserad och ifrågasatt. (Pettersson & Åsén, 1989)

I och med samhällets industrialisering började det tonas fram en något mer yrkesförberedande skola. Fokus låg på att skolan dels skulle uppmuntra till arbete men även att barnen skulle känna glädje över att arbeta. Uppfattningen om att skapandet hade betydelse för barnens möjligheter att ta till sig av kunskap började under 1900-talet att växa. I samband med detta fick bildämnet i sig själv en mindre betydande roll medan det i stället användes i större utsträckning som ett hjälpmedel i andra ämnen. Bildskapandet började även användas i form

av ett utfyllnadsmaterial. Det vill säga att barnen fick skapa bilder vid avsaknaden av andra skoluppgifter. (Pettersson & Åsén, 1989)

Richard Rothés idéer introducerades i Sverige under 1930-talet och med detta framfördes hans tankar om värdet av att ta tillvara på barns intressen. Genom att använda sig av barnens intresseområden stimuleras de i lärandet. Pedagogerna anses i den här eran ha en betydande roll genom att skapa utmaningar och allt eftersom höja svårighetsgraden på de uppgifter som ges till barnen. Pedagogerna styrde undervisningen och dess innehåll. Dessa uppgifter ska samtidigt anpassas efter var barnen befann sig i sin utveckling. Detta medför ett mer individualiserat arbetssätt i verksamheten. Pedagogernas roll var att hålla sig lite på avstånd medan barnen skapade sina bilder för att inte hindra dem i sitt skapande. Samtidigt skulle pedagogerna hålla sig i närheten för att kunna se till att det inte förekom kopiering eller avbilning av någon annans bild. För barn i lågstadiet ansåg Rothe att verksamheten skulle motverka petighet i skapandet av bilder. Anledningen till detta var att det skulle kunna hindra dem i sitt skapande. Istället förespråkade Rothe att barnen skulle måla på stora papper med breda penslar och täckande färger. Genom att arbeta med olika färgsättningar ansågs det även finnas möjligheter för att barnen skulle kunna ge uttryck för sina känslor genom färg och form. (Pettersson & Åsén, 1989)

Under 1930-talet fanns det även tankegångar som ansåg att pedagogerna inte skulle inta en ledarroll utan finnas till hands för barnen i form av en handledare och vägledare. Genom att pedagogerna inte skulle påverka barnen i deras skapande skulle barnens personliga uttryck kunna framställas i bilderna. Dessa tankar fick dock inget genombrott under det här decenniet då pedagogernas roll ansågs vara att finnas till för barnen och leda dem i arbetet. (Pettersson & Åsén, 1989)

”Det fria skapandet” är ett begrepp som under 1940-talet började användas mer flitigt (Pettersson & Åsén, s 93). Den yrkesinriktade synen på arbetet i verksamheten fick allt mindre utrymme för att bereda väg för ett arbetssätt som baserades på personliga intressen. I och med det präglades skolans bildämne mer och mer av ett individualiserat synsätt. Den moderna konsten var även någonting som under den här perioden rikligt influerade bildarbetet. Eftersom barnen ansågs vara olika framhövdes vikten av att använda både varierade arbetsmetoder och olika material. Pedagogernas roll i detta var att vägleda och ge barnen råd i deras skapande, utan att direkt styra dem. Detta arbetssätt, utifrån ”det fria skapandet” fick alltmer plats i verksamheten under 1940- och 1950-talet. (Pettersson & Åsén, 1989)

2.2.3. 1900-talets andra hälft

I egenhet med att arbetet med fritt skapande ökade ändrades de materialkrav som ställdes på arbetet med bild. Det krävdes en större variation av både material och arbetsytor. (Pettersson & Åsén, 1989)

Under 1960-talet expanderade massmedia vilket medförde en ökad bildspridning och bildkommunikation i samhället. I och med detta skulle barnen i skolan alltmer lära sig att vara medvetna om och kunna analysera de budskap som bilderna för med sig. Med andra ord öppnas det upp för en medvetenhet kring det kommersiella bildspråket. (Pettersson & Åsén, 1989)

Teckningslärarnas tidigare önskemål om mindre klasser har grundat sig på teckningsämnets laborativa och skapande karaktär. I och med ämnets breddning under slutet av 1960-talet fortsatte diskussionen om mindre barngrupper vid undervisning i teckningsämnet. Det behövde vara mindre grupper med tanke på de typer av material som skulle användas. Några exempel på sådant material är drejskiva och kamera. Drivandet av denna fråga om mindre klasser följer ständigt med under årens lopp. Pedagogerna strävar efter att kunna undervisa i bildämnet i halvklasser. (Pettersson & Åsén, 1989)

I och med införandet av den tidigare gällande läroplanen för grundskolan (Lgr 80) under 1980-talet ändrades teckningsämnet karaktär genom att det bytte namn till Bild. Därmed förändrades och breddades ämnets innehållsliga innebörd. Målen med ämnet förtydligades genom förändringen av läroplanen och det blev tydligare vad bildämnet skulle innehålla och erbjuda barnen. (Pettersson & Åsén, 1989)

I följd med bildämnets utökade innehåll och plats i Lgr 80 ökade dess roll i skolan. Bilden som kommunikationsmedel ansågs alltmer ha betydelse för barns lärande och därmed en viktig plats i skolans undervisning. Trots att bildämnet under åren som gått har fått en större roll i läroplanen har det faktiska arbetet i verksamheten inte utvecklats i samma takt. Den historiska synen på och arbetet med bild är djupt rotad i arbetet och därmed tar den praktiska verksamheten längre tid att förändra. (Åsén, 2006, i rapporten *Uttryck, Intryck, Avtryck – Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*, Vetenskapsrådet)

Under 1900-talets senare år har utformningen av grundskolor förändrats alltmer och det har bildats diverse olika specialinriktade och profilerade klasser och skolor. Detta har inneburit att somliga klasser har mer bild medan andra har mindre. Bildverksamheten kan därmed också hamna i skuggan till fördel för ämnen som bland annat svenska och matematik. Synen på bildämnet är att det är ett praktiskt ämne som ger barnen ett avbrott mellan skolans "viktigare" ämnen. (Åsén, 2006, i rapporten *Uttryck, Intryck, Avtryck – Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*, Vetenskapsrådet)

Trots att alltmer material skulle användas under bildlektionerna har skolan inte haft tillgång till dessa i den utsträckning som det skulle behövas. Detta har därmed lett till att förändringen i verksamheten har gått långsammare än i styrdokumentet. I förhållande till klassernas storlek finns inte resurser och tillräckligt material för att alla ska få möjlighet att arbeta med det under bildlektionerna. I och med detta anses bildämnet till stor del bestå av att rita, teckna och måla då avsaknaden på annat laborativt material hindrar innehållets faktiska breddning. Verksamheten har därmed svårt att arbeta med allt det som styrdokumentet förespråkar. (Åsén, 2006, i rapporten *Uttryck, Intryck, Avtryck – Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*, Vetenskapsrådet)

2.3. Sociokulturella ansatser

Dysthe (2003) uttrycker att "Sociokulturella perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid *kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext* och inte primärt genom individuella processer." (s.41). Förenklat kan man säga att det sociokulturella perspektivet bygger på att lärandet sker och byggs ut genom det sociala samspelet mellan barn-barn och barn-vuxen i olika kontexter. Med ordet kontext, utifrån det sociokulturella perspektivet, menas ett sammanhang där lärande kan ske. I olika kontexter förekommer olika slags sociala samspel och dialoger. Lärandesituationer som uppstår är bundna till de specifika kontexter där den uppstår. De människor som befinner sig i det

specifika sammanhanget är även de med och påverkar situationen. Kontexten är därmed även beroende av och sammanbunden med dem som befinner sig där. ”Det innebär att kontext formas av aktörer lika väl som den formar aktörernas handlande.” (Löfstedt, 2001, s 6) De människor, dialoger och material som förekommer i kontexterna är specifika just för de kontexterna (Dysthe, 2003). Detta kallas att lärandet är *situerat*. I den sociokulturella teorin har dialogerna och de kulturella aspekter som finns i de olika kontexterna en avgörande roll för barnens lärande. Det är vägen till kunskap, själva processen, som är i fokus för barnets lärande.

Lev Vygotskij (1896-1934) är den som med sina tankar och teorier till största del har influerat de sociokulturella ansatserna. Vygotskij använde sig av vissa begrepp gällande lärande och dess processer. Några av dessa begrepp är *mediering* och *den proximala utvecklingszonen*. *Mediering* är ett begrepp som syftar på de sociala och kulturella hjälpmedel som används vid lärande. Dessa kan vara fysiska hjälpmedel likt en lärobok eller en penna men det kan även vara den kommunikation som används mellan människor. Dysthe (2003) skriver att det är dialogen som är det *viktigaste medierande redskapet* (s 46). Hon uttrycker även att begreppet ”används om alla typer av stöd eller hjälp i läroprocessen antingen det är personer eller verktyg i vid mening /.../.” (Dysthe, 2003, s 45) Lärandet kan ske när barnet befinner sig i *den proximala utvecklingszonen*. I den proximala utvecklingszonen sker lärandet genom att barnet lär med hjälp av någon annan. Lärandet och dess nivå utgår ifrån de kunskaper och erfarenheter barnen har. (Claesson, 2007, s 32.) I dagens förskola och skola kan detta te sig att pedagogen är medveten om barnens kunskaper och utifrån det formar olika uppgifter för att utveckla lärandet.

Vygotskij ansåg att språket är viktigt för utvecklingen av tänkandet och lärandet. ”/.../ språket fyller två helt olika funktioner: å ena sidan tjänar det som medel för social koordination av skilda människors erfarenhet, å andra sidan är det viktigaste redskapet för vår tanke.” (Lindqvist, 1999, s 120.) Med hjälp av språket kan barnen utveckla sitt tänkande men även interagera med den sociala miljön. Genom att barnen interagerar med varandra utvecklas språket ytterligare och så även barnens tänkande. Vygotskij betonade ”/.../ den sociala interaktionens och kulturens betydelse för barnets lärande och utveckling.” (Löfstedt, 2004, s 38) Den sociala miljön barnen befinner sig i är präglad av den kulturella historien.

Vygotskij (1995) betonade utvecklingen av barns kreativitet. ”Det är just människans kreativa aktiviteter som gör henne till en framtidsinriktad varelse, som skapar sin framtid och samtidigt förändrar sin nutid.” (1995, s 13). Vygotskij (1995) nämner vidare två olika typer av tankeverksamhet som ligger till grund för kreativitet. Den första handlar om *återskapelse* och baseras på det som barnen redan känner till och har erfarenhet av. Barnens erfarenheter vidgas utifrån den omgivning och kultur som de befinner sig i. Med detta menas att en breddad erfarenhet skapar en större grund för kreativt tänkande. Återskapelsen går ut på att barnen gör en rekonstruktion av någonting som de tidigare har upplevt. Till skillnad från detta så handlar den andra om att barnen *kombinerar* tidigare erfarenheter med nya tankar och idéer. Detta ger upphov till helt nya bilder som tidigare inte har förekommit. Med den typen av tankekombination går det att föreställa sig saker som egentligen inte går att veta. Ett exempel på det är när det gäller framtida händelser. Det är enbart någonting som kan föreställas. Det är vid denna tankekombination som det menas att fantasin föds. ”Denna kreativa aktivitet, som grundar sig på vår hjärnas kombinatoriska förmåga, kallas inom psykologin för föreställning eller fantasi.” (Vygotskij, 1995, s 13)

2.4. Konstruktivistiska ansatser

Utifrån kognitivismen grundades konstruktivismen som fokuserade på lärande och själva synen på lärandet (Säljö, 2000, s 56). Den konstruktivistiska teorin baseras på att den lärande själv utvecklar och bygger ut sitt lärande. Kunskapen konstrueras av individen själv. Pedagogens roll i den konstruktivistiska teorin är att utmana, vägleda och uppmuntra barnen mot ett individuellt lärande. En grundtanke är att pedagogen ska försöka förstå hur barnen konstruerar sitt tänkande och därigenom sitt lärande. När pedagogen väl har en uppfattning om hur barnen tänker och är medveten om deras kunskaper och erfarenheter kan pedagogen lättare sporra och vägleda dem. I den konstruktivistiska teorin har lärandemiljön en betydande roll för den lärande. Miljön ska tillåta att barnen kan experimentera och samtala kring det de undersöker. (Claesson, 2007)

En forskare som oftast kopplas ihop med den konstruktivistiska teorin är Jean Piaget (1896-1980.) Piaget var psykolog och forskade kring den kognitiva utvecklingen. Med andra ord hur kunskap utvecklas och konstrueras. Piaget delade in barn och ungdomars utveckling i 6 olika stadier. Dessa stadier innefattar en själslig och intellektuell utveckling och utgår ifrån barnens åldrar. De första tre stadierna sker under barnens första två år. Första stadiet är *reflexernas*. I detta stadie är det främst överlevnadsreflexerna som kommer till uttryck. Reflexerna bygger på barnets inbyggda instinkter. Det kan exempelvis vara barnets skrik efter mat eller närhet. I nästa stadie, *varseblivningar och vanor* som även är det första *emotionella stadiet*, är det barnets grundläggande känslor som styr. Känslorna är bland annat lust, olust, njutning och smärta. Barnet börjar också uppfatta känslan av framgång eller misslyckande. Detta stadie är egocentrerat. Det tredje stadiet, *det sensomotoriska (eller praktiska)*, handlar fortfarande om barnets känslor dock har de fått en starkare anknytning till barnets omvärld och dess olika objekt. *Den intuitiva intelligensens (och de spontana interindividuella känslornas) stadie* är det fjärde stadiet. Vid detta stadie har barnen börjat tala och på det sättet åstadkommit en social påverkan och roll. Barnens emotionella sida utvecklas ytterligare samtidigt som tänkandet börjar ta form. Detta stadie relaterar till barn i åldrarna 2 till 7 år. Det femte stadiet, som berör barnen i åldrarna 7 till 12 år, kallas *det konkreta intellektuella operationernas stadie* (samt *det moraliska och sociala samarbetskänslornas stadie*.) Det egna tänkandet samt det logiska tänkandet börjar ta form. Tänkandet kan förekomma handlandet. Barnen har utvecklat sin sociala roll och kan samarbeta med andra människor. Sjätte stadiet, *de abstrakta intellektuella operationernas stadie*, är när barnet är i tonåren. Barnens tänkande går från konkret till mer abstrakt. Barnens personlighet börjar utformas. För varje stadie krävs att barnen klarar av att konstruerar vissa specifika strukturer. Först när de har gjort det, kan de gå vidare till nästa stadie. (Piaget, 2008)

”En grundläggande tanke i Piagets syn på utveckling är att vi i vårt samspel med omvärlden ständigt regleras genom två samtidigt verkande processer; assimilation och ackommodation.” (Säljö, 2000, s 60.) Med assimilation menas att barnet samlar och tar in information med hjälp av sina sinnen om världen. Med ackommodation menas när barnet har förändrat sin tankestruktur. Barnet har tagit in information och därefter föst samman den med de tankar som redan finns lagrade. Det är utifrån dessa två processer som en utveckling, ett lärande, kan konstrueras.

I likhet med Piagets stadier om lärande har även Victor Lowenfeldt urskiljt och presenterat olika stadier. Dessa stadier fokuserar direkt på barns bildskapande. Användandet av dessa begrepp om stadier inom barns bildskapande har fått en stor spridning i den pedagogiska bildverksamheten. Lowenfeldt beskriver barns bildskapande utifrån en liknande modell som Piaget. Enligt Lowenfeldt skapar barnen sina bilder utifrån vad de vet och utifrån deras tankar

och är till en början endast en spontan aktivitet. För att barnen ska kunna gå vidare från ett stadie till nästa krävs det en kognitiv utveckling där deras tänkande omstruktureras. (Löfstedt, 2004)

Lowenfeldt delade in barnens bildutveckling i 6 stadier. Varje stadie grundades på vilka sätt att framställa bilder som kan iakttas bland barnen under en viss åldersperiod. Det första stadiet kallas *klotterstadiet* och förhåller sig till åldrarna 2 till 4 år. Stadiet är indelat i tre delkategorier, tillfälligt klotter, kontrollerat klotter och benämnt klotter. Stadierna utgår ifrån att barnet inte har någon visuell kontroll eller motorik till en förståelse om att det finns ett sammanhang mellan dess rörelse och det som framträder på pappret. Det andra stadiet, *det förschematiska stadiet*, sträcker sig mellan åldrarna 4 och 7 år. Detta stadie bygger på att barnen börjar experimentera och försöker återskapa saker de sett i sin omvärld. När barnen är mellan 7 och 9 år och når det tredje stadiet, schemastadiet, har deras bildskapande blivit mer stabilt. Deras bilder byggs ut av olika scheman. Med schema menas att barnen använder sig utav visa principer och regler vid sitt bildskapande. Det kan vara hur de specifikt målar en människa eller ett hus på ett specifikt sätt, som är detsamma på ett flertal bilder. Även färgerna används utifrån scheman. När barnen är mellan 9 och 12 år når de det fjärde stadiet, *begynnande realism*. Detta stadie karaktäriseras av att barnen försöka måla så verklighetstroget som möjligt. Bilderna innehåller ofta väldigt detaljrika delar och överlappning som i sin tur skapar ett djup. Nästa stadie är *det pseudonaturalistiska* och barnen är mellan 12 och 14 år gamla. I detta stadie försöker barnen skapa bilder som är realistiska. Ljus och skuggor är vanligt. Det sista stadiet, *puberteten*, är när barnen är mellan 14 och 17 år. (Löfstedt, 2004) Då vi i det här arbetet vänder oss till åldrarna 1 till 12 år ger vi ingen djupare förklaring av det sista stadiet.

2.5. Fenomenografiska ansatser

Den fenomenografiska inriktningen är jämfört med de två andra en någorlunda ny teoretisk inriktning. Detta med tanke på att den grundades under 1970-talet (Claesson, 2002; Stukát, 2005). Den användes till en början som metod vid kvalitativ forskning. Utifrån den fenomenografiska ansatsen skapades sedan andra inriktningar som till exempel variationsansatsen I våra referenser används dock namnet fenomenografien vilket gör att vi kommer att använda oss av den benämningen. Grundandet av fenomenografien skedde under ledning av Ference Marton och ett av intresseområdena gällde att undersöka ”vilka samband går det att finna mellan hur människor tänker om studier och deras sätt att sedan bedriva studier” (Claesson, 2002, s 33). Det vill säga människors, och i det här fallet barns, koppling mellan tanke och handling. Hur barn tänker är en viktig kunskap som lärare ska ha vetskap och förståelse om. Inom den fenomenografiska ansatsen anses ett tankesätt inte vara individuellt (Claesson, 2002). Med detta menas att det i en grupp finns flera individer som tänker på samma eller liknande sätt. Den pedagogiska verksamheten baseras på barnens tankar och idéer kring olika företeelser, som inom den här teorin även kallas för fenomen. Barn lär av varandra vilket gör det viktigt att skapa situationer där de kan arbeta tillsammans. De lär sig genom att de tillsammans reflekterar kring situationer då de får möjlighet att lyfta fram sina olika funderingar (Claesson, 2002). Genom att barns olika tankar lyfts fram exponeras deras synsätt för varandra. Detta är någonting som främjar lärandet. Vid senare tillfällen kan pedagogerna koppla tillbaka till och använda sig av de olika synsätten som framkommit.

I den fenomenografiska ansatsen handlar lärande om hur människan erfar saker och ting som är runt omkring. Med detta menas hur någonting som upplevs tolkas och förstås. För att kunna

se någonting måste det urskiljas från sitt sammanhang. (Marton & Booth, 2000, s 117) För att det ska vara möjligt att urskilja föremålet måste vi även se det som är runt omkring och klargöra för oss vad som är föremålet och vad som är omgivning. Synen på lärande handlar med andra ord om att det krävs att hänsyn tas för både delar och helhet.

Inom fenomenografin är en av pedagogens uppgifter att ”göra osynliga fenomen synliga” (Claesson, 2007, s 39) Genom att använda barnens bilder och dess skapande kan detta ske men pedagogen kan även få en bättre uppfattning om hur de tänker. ”Ta reda på barns idéer genom samtal, drama, lek, teckningar m.m.” (Claesson, 2007, s 39) Ett viktigt fragment inom den fenomenografiska ansatsen är att barn lär av varandra (Claesson, 2002). Som pedagog går det att skapa möjliga vägar för lärande genom att ta upp och synliggöra barnens olika tankegångar. På detta sätt får barnen erfara olika sätt att se, uppleva och hur andra barn tänker. Dessa olika sätt att uppleva saker kan därefter barnen använda vid andra tillfällen. (Claesson, 2002)

2.6. Bilden enligt styrdokumentet

I kursplanen för ämnet bild uttrycks det att ”bildområdet har sin egenart som uttrycksform och omfattar allt från barnbild, konstbild och massbild till arkitektur, formgivning och design” (Kursplan för Bild). Bilden som begrepp i styrdokumentet för den pedagogiska verksamheten ses som visuella bilder och även som ett kommunikationsmedel.

”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.” (Lpfö 98, s 6-7) Bilden i förskolans verksamhet ses här som ett uttrycksmedel vari barnen kan kommunicera. Utifrån förskolans läroplan ska den skapande verksamheten användas som en väg för barnen där de kan utvecklas i sitt lärande. Barnens bilder och dess skapande är i och med detta en del i deras individuella lärande.

När barnen kommer upp i grundskolan ska bilden fortsatt ses som ett av de uttrycksmedel som de ska få möjlighet att uppleva (Lpo 94). I enighet med detta ska de ”/.../ få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar.” (Lpo 94, s 7). Barnen ska få chansen att undersöka sig fram till kunskap och den skapande processen och deras bilder är en väg dit. Genom att uttrycka sig i bild och utforska skapandet utvecklas nya erfarenheter som barnen kan tillägna sig och bygga vidare på. I och med detta är bilden och bildskapandet enligt läroplanen en självklar del i skolan och är en förutsättning för att verksamheten ska kunna erbjuda en harmonisk utveckling (Lpo 94). Detta med tanke på att praktiska inslag i form av ”drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.” (Lpo 94, s 7).

Skolans verksamhet i sin helhet och ”i skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.” (Lpo 94, s 6) Barnens bilder och dess skapande, inom ramen för de etiska aspekterna, ska därmed ha lika mycket uppmärksamhet som verksamhetens andra delar.

När barnen börjar i årskurs 5 ska de ha bild som ämne och de kommer att bli bedömda i deras bildskapande. ”Bedömningen i ämnet bild gäller elevens förmåga att tolka, förstå, framställa och använda bilder.” (Kursplan för Bild) Bedömningen ska inte grundas utifrån de färdiga bilderna utan ytterligare flera delar. Barnens kreativitet, självständighet, samarbetsförmåga,

tolkningsförmåga och kommunikation är några av de delar som ska ligga till grund för bedömningen. I samband med att barnen börjar ha bild som ämne, är det vanligt att de även får en bildlärare.

I bildens kursplan står det att syftet med ämnet bild är att ”utveckla såväl kunskaper om bilden som kunskaper i att framställa, analysera och kommunicera med bilder.” (Kursplan för Bild). Detta syfte finns formulerat som uppnåendemål i årskurs 5 och 9. I slutet av årskurs 9 ska barnen få ett slutbetyg i ämnet bild.

Inför höstterminen 2011, närmare bestämt den 1 juli, kommer nya läroplaner och kursplaner bli gällande. I kursplanen för bild har riktlinjer för årskurserna blivit publicerade (Lgr 11, kapitel 3). Dessa riktlinjer anger det centrala innehållet för ämnet bild och är uppdelat i tre delar; bildframställning, redskap för bildframställning och bildanalys. Dessa riktlinjer sträcker sig ifrån årskurs 1 till 9.

I den nya kursplanen för bild är betoningen på bilder i form av foton och film stark. När barnen går i årskurs 1 till 3 är ett av det centrala innehållet bundet till ”fotografering och överföring av bilder med hjälp av datorprogram.” (Lgr 11, kapitel 3). Datorns användning inom bildområdet har spridit sig till de lägre åldrarna samtidigt som det har fått en mer betydande roll inom ämnet.

I dagens samhälle finns det som sagt visuella bilder överallt. En riktlinje för barn i årskurs 7 till 9 är att barnen ska bilda sig en uppfattning kring bildernas betydande och värderande roll. ”Rättigheter och skyldigheter, etik och värderingar när det gäller bruk av bilder samt yttrandefrihet och integritet i medier och övriga sammanhang.” (Lgr 11, kapitel 3).

3. Resultatredovisning

3.1. Bildens historik med koppling till de teoretiska ansatserna

I den här delen av arbetet kommer vi att redovisa vilka resultat den tidigare forskningen har gett. Skillnader och likheter mellan bildens historik, styrdokumentet och de tre ansatserna kommer vara i fokus.

Bildens historik visar att bildens roll i barns lärande sakta men säkert har ökat från dess start för cirka 200 år sedan. När bilden till en början fick plats i skolan hade den, som tidigare nämnt, beteckningen teckning. Undervisningen ägde rum i stora klasser med cirka 100 barn, där disciplineringen var överordnad själva tecknandet. Barnens uppgift var att uppföra sig på disciplinerat tillvägagångssätt och följa pedagogens hänvisningar. Detta utfördes under teckningsundervisningen. Utifrån de sociokulturella, konstruktivistiska och fenomenografiska ansatsernas syn på lärande skulle detta inte gynna barnens lärande.

Med utgångspunkt i de tre olika ansatser som tagits upp har vi inte sett några likheter med hur undervisningen såg ut på 1800-talet. För att lärandet ska vara sociokulturellt behövs samspel och dialoger. Vilket inte fick förekomma under teckningslektionerna då disciplineringen, där tystnad och total på fokus, var överordnad. Avsikten med den disciplinerade undervisningen var att eleverna skulle utveckla sin iakttagelseförmåga och på det sättet lära sig att avbilda olika föremål genom deras teckningar. Ur den konstruktivistiska ansatsen och variationsansatsen hade pedagogen behövt veta hur varje enskilt barn tänkte och hur de konstruerade sitt lärande. För att kunna göra detta hade pedagogen och varje enskilt barn behövt samtala för att pedagogen skulle kunna få en inblick i varje barns tänkande. Utifrån den konstruktivistiska ansatsen hade barnen själva fått leda sitt arbete och välja dess innehåll. Detta var inte tillåtet på 1800-talets teckningsundervisning. Fenomenografin tar fasta på att barn lär tillsammans och genom att diskutera deras olika tankesätt kan ett lärande ske. Pedagogens roll skulle vara att skapa situationer där barnens tankar och funderingar skulle ta plats vilket inte var ett alternativ för 1800-talets teckningsundervisning.

Vid jämförelser mellan bildens historia och dagens styrdokument finns en likhet. På 1800-talet var det barnens iakttagelseförmåga som skulle utvecklas. I dagens kursplan för ämnet bild står det att ”Bildämnet utvecklar iakttagelseförmåga och kreativt seende.” Denna del, att utveckla barnens seende och iakttagelseförmåga finns fortfarande kvar än idag, även om många andra väsentliga delar inom bildskapandet och bild som ämne har tillkommit.

Under 1800-talet skapades en undervisningsmetod av Adolf Stuhlmann där barnen fick avbilda en bild som pedagogen visade upp. Utifrån den sociokulturella ansatsen kan imitation, och även avbildande, förekomma eftersom att barnen lär av varandra och den sociala kontext de befinner sig i. Skillnaden ligger i att Stuhlmans metod bestod i att alla barn skulle avbilda samma bild som i sin tur var vald utifrån pedagogen och inte av barnen. Samtidigt var en dialog mellan barnen inte tillåten. Iakttagelseförmågan hade fortfarande fokus i Stuhlmans metod.

I Lpo 94 står det att barnen ska kunna ”/.../ arbeta både självständigt och tillsammans med andra”(s 9). När barnen samarbetar vid bildskapande kan deras bilder influera varandra och genom ett tätt samarbete kan deras bilder bli lika. Detta kan även ses som ett avbildande från det ena barnet till det andra. I enlighet med den sociokulturella ansatsen och fenomenografin

är samarbete en grundläggande del för barnens lärande där avbildandet blir en del i samarbetet. Vygotskij fann även fördelar vid att barnen imiterar och avbildar varandra. ”Inom den proximala utvecklingszonen kan barn imitera handlingar som ligger bortom deras aktuella förmågor. Imitation fungerar därför som ett redskap i barns lärande i kollektiva aktiviteter som till exempel lek till vilken också bildskapande aktiviteter kan föras.” (Löfstedt, 2004, s 38). Detta är en del i det Vygotskij kallade återskapelse. I Lpo 98 står det att ”Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra.”(s 6) Imitation och avbildning kan därför förekomma vid bildskapande. När barnen senare arbetar självständigt kan det som de har lärt sig genom imitation eller avbildning utvecklas och på det sättet bli något eget.

I och med att den psykologiska vetenskapen fick ett genombrott under slutet av 1800-talet började ett intresse för hur barn tänker kring och om deras bildskapande ta form. Här finns likheter med den konstruktivistiska och fenomenografiska där barnens tänkande är en stor del i lärandet. Utifrån barnens åldrar delades de in i olika stadier där barnens tänkande ansågs vara olika beroende på vilket stadie de låg i. Beroende på barnens ålder ansågs de tänka på ett specifikt sätt. Med utgångspunkt i hur barnen tänkte fick undervisningen i teckning anpassas efter deras ålder. Undervisningen var inte längre lika för alla barn i olika åldrar.

Under början av 1900-talet riktades uppmärksamheten istället mot den process som ansågs lika bakom barnens bilder. Detta kan liknas vid den sociokulturella ansatsens syn på lärande där det är vägen mot kunskap, dess process, som är det viktigt.

När Rothes idéer introducerades under 1930-talet växte intresset för vad barnen tyckte var intressant och hur de genom sina intressen kunde utveckla sitt lärande. Rothes tankar i det här sammanhanget liknar de idéer Vygotskij hade. Vygotskij ansåg att hela utbildningssystemet och all undervisning skulle och ska byggas upp med en noggrann hänsyn till barnens intressen (Lindqvist, 1999). Både Rothe och Vygotskij ansåg att barnen lättare lär sig det som de är intresserade av.

I och med att Rothe menade att pedagogens roll skulle vara att kontinuerligt höja svårighetsgraden för barnen skulle det på så sätt skapas utmaningar för dem. Dessa svårighetsgrader skulle vara anpassade efter varje barn. Med detta synsätt går det att göra liknelser till Vygotskijs proximala utvecklingszon. Den proximala utvecklingszonen är när barnen befinner sig i inom en viss svårighetsgrad. Genom att få hjälp kan barnen därigenom klara av en högre svårighetsgrad och därigenom utveckla sitt lärande.

Utifrån litteraturen finns en skillnad mellan Rothe och den sociokulturella ansatsen. Rothe ville att pedagogerna skulle finnas i närheten av barnen, inte bara för att vägleda dem, utan även för att hålla ett vakande öga på deras bildskapande. Enligt Rothe fick det inte förekomma något avbildande eller någons slags kopiering. Vygotskijs tankar, som ligger för grunden i den sociokulturella ansatsen ansåg att avbildandet kunde var något positivt.

Den roll pedagogen skulle ha vid teckningsundervisningen enligt Rothes idéer liknar till en viss del även den konstruktivistiska ansatsen syn på pedagogens roll. I den konstruktivistiska ansatsen är pedagogens roll att vägleda barnen mot ett lärande. I det båda synsätten skall pedagogen hjälpa barnen och stimulera dem mot ett lärande. Men där slutar likheten. Rothe ansåg att det var pedagogen som skulle styra vilket innehåll som skulle tas upp och vad som skulle göras i undervisningen. Den konstruktivistiska pedagogen skapar en lärandemiljö där barnen kan utveckla sitt lärande. Detta kan ske genom uppmuntran, öppna frågor som i sin tur

stimulerar och sporrar barnen till ett eget lärande. Utifrån en konstruktivistisk undervisning är det barnen själva som väljer vad de ska göra.

Historiken visar att Rothes idéer skapade en stor förändring för bildens roll i den pedagogiska verksamheten samtidigt som det även fick andra idéer att skapas under tiden.

Under 1930-talet fanns det även andra idéer om pedagogens roll vid teckningsundervisningen. En idé var att istället för att pedagogen skulle styra och bestämma innehållet för barnen, skulle pedagogen i likhet med den konstruktivistiska ansatsen, finnas till hands utifall barnen behövde vägledas. Pedagogen skulle hålla sig undan för att inte påverka barnen och barnen skulle därigenom skapa mer personliga uttryck i sina bilder.

Vid 1940-talet fick begreppet ”det fria skapandet” en betydelsefull roll för bildämnet. Nu skulle pedagogen inte styra på det sätt som Rothe gjort anspråk för. Pedagogens roll var nu att vägleda barnen utan någon styrning, likt den konstruktivistiska pedagogen. Synen på barnen och att de var olika, influerade även hur undervisningen skulle se ut och formas. Olika metoder och material blev nu vanligt. I den sociokulturella ansatsen formar pedagogen olika uppgifter utifrån barnens egenskaper och erfarenheter. Detta kan ske genom användningen av olika medierande redskap och metoder för att kunna nå varje barn. Även i fenomenografin får pedagogen forma innehållet utifrån barnen. Pedagogen skapa en planering utifrån hur barnen tänker och erfar. Olika metoder och material kan användas för att lyfta fram de olikheter som finns i barnens tänkande och funderingar. Därefter kan lärandet ske. I den konstruktivistiska ansatsen används olika metoder och material, dock är det barnen själva som väljer. Att använda olika metoder och material lever kvar idag och återfinns i kursplanen för bild. Ett av målen barnen ska uppnå både i årskurs 5 och i årskurs 9 är att de ska kunna skapa bilder med hjälp av olika tekniker, redskap och metoder (Kursplan för Bild).

När massmedia växte under 1960-talet fick bilder en större roll i samhället och kommunikationen med bilder blev viktigare inom skolan. Barnen skulle lära sig att analysera de budskap som massmedia kunde ge. I dagens styrdokument finns det en betoning på att barnen ska lära sig att tolka och analysera sin egna och varandras bilder. I takt med att barnen möter bilder i alla möjliga sammanhang har även detta blivit uppmärksammat i dagens styrdokument. Det är stor skillnad mellan dåtidens massmedia och dagens när det gäller dens utbredning. Dagens bildflöde är större och mer märkbar i vardagen.

Under slutet av 1960-talet började det användas mer varierat material, ett exempel som vi tidigare nämnt är kameran. Idag används fortfarande en mängd olika material samtidigt som kamerans roll fortsätter att växa inom barnens bildskapande. I den nya kursplanen för bild har film och foto växt och fått en starkare betoning inom bildområdet (Lgr 11, Kapitel 3). Den ökade betoningen kan bero på hur dagens samhälle har förändrats genom användningen av visuella bilder och filmer. Dessa har idag blivit ett vanligt inslag i barnens vardag.

I och med införandet av läroplanen (Lgr 80) på 1980-talet tydliggjordes innehållet för ämnet bild. Bilden som kommunikationsmedel växte och ansågs ha betydelse för barnens lärande. Lgr 80 och dagens styrdokument har många likheter. Bilden som ett kommunikationsmedel och en betydande del i barnens lärandeutveckling har växt sig starkare under de senaste 30 åren. I Lpfö 98 är den skapande bilden ett kommunikationsmedel men används även som ett innehåll och en metod för att utveckla barnens lärande även vid andra tillfällen än enbart skapandet av bilder. I övriga styrdokument, som Lpo 94 och kursplanen för ämnet bild, beskrivs även där bilden som kommunikationsmedel och en betydande del i barnens lärande.

3.2. Jämförelse mellan ansatsernas syn på bild och lärande

En skillnad som går att uttyda mellan de teoretiska ansatserna är hur de ser på lärandet. Den sociokulturella ansatsen fokuserar på själva processen vid lärandet. Till skillnad från den sociokulturella ansatsen anser den konstruktivistiska ansatsen att det är först när barnet har konstruerat om sina erfarenheter och tankar som de kan ta till sig lärandet. Det är inte processen fram till lärandet som är i fokus. Det centrala inom den fenomenografiska ansatsen är hur människor uppfattar någonting. Genom att uppmärksamma barnens olika uppfattningar kan det bidra med en ökad förståelse och i sin tur gynna och utveckla lärandet.

Inom det konstruktivistiska synsättet ska barnen vara självstyrande och inte styras av pedagogen. De ska reflektera på egen hand och testa sig fram för att till slut komma fram till diverse slutsatser (Säljö, 2000). Detta skiljer sig från det sociokulturella perspektivet då pedagogen har en större plats som deltagare i upptäckandet av kunskaper. Inom fenomenografien utgår lärandet utifrån pedagogens planering. Vid utförande är det pedagogens planering som ligger till grund för det som barnen gör eller diskuterar.

I ansatserna har dialogen en gemensam roll. Dialogen behövs i den lärande utvecklingen. I den sociokulturella ansatsen är det en av grundstenarna vid samarbete. I variationsansatsen är samarbete en viktig del i barnens lärande utveckling, så även dialogen som används vid samarbetet. I den konstruktivistiska behövs dialogen för att utveckla tänkandet och är ett medel varigenom pedagogen kan ställa öppna frågor för att väcka barnens intresse och rätt riktning. Dialogen behövs även för att pedagogen ska kunna ta reda på hur barnen tänker. Även i fenomenografien är denna del väsentlig för pedagogen.

I forskningen om den sociokulturella ansatsen fann vi de starkaste beläggen för att bilden kan vara en del i barnens lärandeutveckling. Detta utifrån Vygotskijs tankar kring barnens kreativitet och hans tankar om barns bildskapandeutveckling. I forskningen om den fenomenografiska ansatsen fann vi belegg för att bilden kan användas som en del i själva lärandet och undervisningen för att pedagogen på ett tydligt sätt kan försöka få en bättre uppfattning om hur barnen tänker. I forskningen om den konstruktivistiska ansatsen skulle det vara barnen själva som kan välja om deras bilder och skapandet av bilder ska vara en del i deras lärandeutveckling. Utifrån Lowenfeldts stadietänkande hade barnen under bildtillfällen delats in i olika klasser efter deras ålder och deras bildskapande ansågs vara spontana aktiviteter.

I stort visar bildens historik att bildens roll växer inom den pedagogiska verksamheten. Bildens historik och forskningen kring de tre ansatserna visar hur arbeten med bilder och dess skapande har en betydelse som mer fäste inom barnens lärandeutveckling. Ansatserna visar hur forskning påverkar den pedagogiska verksamheten och utifrån vilka grunder den ska bedrivas. I de nya styrdokument som börjar gälla den 1 juli 2011 har bilden fått en bredare roll i den pedagogiska verksamheten. Barnens bilder är inte enbart en färdig produkt. Bilderna och dess skapande ger ett sätt att kommunicera och vari barnens tänkande kan bli synligt men även ett sätt där barnen kan samarbeta och lära tillsammans.

Hos de tre ansatserna finns som sagt både likheter och skillnader. Grundkärnan som är gemensam är barnen och deras lärande. Ansatserna visar tillsammans att barnen genom bilder

och dess skapande kan utveckla olika kunskaper som t.ex. kreativitet eller seendet. Barnens bilder kan också användas som ett redskap för pedagogen för att få en bättre bild om hur de tänker och utvecklas, både vad gäller barnens bildskapande men även lärandet för övrigt.

4. Diskussion

I den här avslutande delen av arbetet sammanfattar vi det som vi har kommit fram till. Först diskuterar vi kring vårt val av metod för att sedan även ta upp de slutsatser som vi har kunnat dra utifrån vår undersökning. Vi tar här upp våra egna tankar och åsikter i relation till arbetets innehåll.

4.1. Metoddiskussion

Vid val av material för den textanalytiska studien går det att, enligt Esaiasson (2007), välja mellan ett snävt eller ett brett urval. När vi gjorde vårt urval av material sökte vi bland olika typer av litteratur, avhandlingar och artiklar för att få fram det som vi ansåg vara relevant för vårt arbete. Vårt arbetssätt klassas i enhet med detta som ett arbete som grundar sig på ett brett urval. Valet vid användandet av en snäv eller en bred urvalsgrund är relativt. ”Det finns inget allmängiltigt svar på vad som är det bästa alternativet.” (Esaiasson, 2007, s. 248) Med andra ord går det inte att säga att det ena sättet är bättre än det andra. När material väljs ut finns det en risk att någonting relevant går förlorat. Med andra ord är den här studien präglad av hur vi har gått till väga vid urval av, enligt vårt tycke, relevant material. Eftersom det här arbetet är präglad av oss och den kontext som vi befinner oss i skulle dess innehåll inte vara detsamma om det utfördes av någon annan. Det material som vi analyserar och drar slutsatser av kan någon annan tolka på något annat sätt beroende på den kontext hon/han befinner sig i och har för erfarenheter. Vid en textanalys av den typ som vi har gjort finns inga resultat som är mätbara med siffror och exakthet (Esaiasson, 2007; Stukát, 2005). Arbetets innehåll är med andra ord föränderligt i relation till vem som skriver.

Det finns andra metoder att använda sig av vid genomförandet av ett sådant här bildrelaterat arbete. Vilken metod som används beror på vad fokus ska ligga på i ens undersökning. För att nå vårt syfte valde vi i det här arbetet att genomföra en textanalys. Genom att istället göra en undersökning baserad på intervjuer hade arbetet riktats åt ett annat håll med ett annorlunda syfte. Ett sådant exempel är att istället välja att rikta in sig mer på bildämnet genom att ta reda på vad barn och/eller pedagoger anser om barns lärande i relation till bild. I det fallet hade syftet nåtts genom andra metoder än textanalys, till exempel genom intervjuer. I vårt arbete, söker vi svar på vad det finns för texter och litteratur kopplat till bild i förskolan och skolan, vilket därför gör att det passar att använda en textanalytisk metod för att nå vårt syfte.

Fördelar med vårt val av arbetsmetod är med andra ord att vi sammanfattar de teoretiska ansatsernas syn på lärande och den historiska förändringen inom förskolan och skolan i relation till bild och bildämnet. En nackdel som finns med metoden är att de texter som lästs och satts samman till det här arbetet är präglad och formulerat av oss. Därmed är vårt arbete både likt och olik andra arbeten. Likt i den mening att andra har behandlat samma ämne, även om fokus riktats mot lite olika saker och att vi har använt oss av andras texter. Olikt med tanke på att det är vi som har analyserat, formulerat och resonerat fram arbetets innehåll utifrån hur vi har uppfattat det som vi har läst.

Valet av ämne avgränsade som sagt vår litteratursökning. När vi därefter valda att utgå ifrån tre olika ansatser blev avgränsningen snävare. Att finna litteratur och forskning kring vårt ämne och ansatserna var svårt. Forskning kring lärande vid barns bilder och dess skapande med anknytning till de specifika ansatserna fanns inte. Därav kommer vi att dra paralleller från den syn på lärandet som finns för de olika ansatserna och barns lärande vid bilder och dess skapande.

I det här arbetet valde vi att gå in på och nämna Piagets olika stadier då vi tar upp den konstruktivistiska ansatsens syn på barns lärande. Detta i likhet med de utvecklingsstadier som Lowenfeldt grundade med barns bildskapande i fokus. Dessa stadiindelningar har vi tagit upp för att vi anser att det är intressant att titta på dessa indelningar och dra kopplingar till den historiska bakgrunden och även titta på likheter och skillnader med den verksamhet som förskolan och skolan erbjuder idag.

Att finna forskning och litteratur kring den fenomenografiska ansatsen var svårt med tanke på att det är en i sammanhanget ung teori. På grund av att den sena uppkomsten finns det inte lika mycket forskning kring den som de andra teoretiska ansatserna vi har valt att skriva om. Trots dessa svårigheter har vi lyckats redogöra för den fenomenografiska ansatsens huvuddrag.

4.2. Innehållsdiskussion

Med det här arbetet ville vi fördjupa våra kunskaper inom bildområdet och försöka urskilja hur synen på bild i pedagogiska sammanhang förs fram i den litteratur som vi har valt att titta närmare på. Vi ville titta närmare på vad som finns skrivet om vad barn kan lära sig i och av deras bildskapande. Detta med kopplingar till de tre teoretiska ansatsernas syn på lärande. Detta för att försöka tydliggöra varför vi har bild i förskolan och skolan. Vi ville även uppmärksamma att bild och bildskapande kan ha betydelse för att främja barnen både i sig själva och i sitt lärande. Det gäller att barnen ska känna en trygghet både i sig själva och i det som de gör. Under arbetets gång fann vi få teoretiska grunder för pedagoger att luta sig mot när det gäller bild och barns bildskapande. Vi tror att detta kan skapa en osäkerhet hos pedagoger. De teoretiska grunder som har funnits och som finns kvar idag har tillsammans bildat de synsätt som finns gällande barns bilder, skapandet och lärandet. Vi finner att det är viktigt för varje pedagog att följa styrdokumentet då dessa är det underlag som finns för att bedriva den pedagogiska undervisningen. Vi anser att det är viktigt att varje pedagog har en grund att stå på vid val av undervisningsmetod och vid deras bemötande med barnen. Olika teoretiska ansatser och inriktningar anser vi ska bidra till att skapa dessa grunder.

Genom att undersöka den litteratur som finns inom vårt valda ämnesområde har vi försökt dra slutsatser om hur barn kan lära och utvecklas genom sina bilder och dess skapande. Vi har även tittat på vilka teoretiska grunder det finns för pedagoger att stå på vid arbete med barns bilder och vilka paralleller det finns mellan styrdokumentet och de teoretiska ansatserna.

Den uppfattning vi har om barns bilder och deras skapande är att de är betydelsefulla för deras lärande. Vi ser på bilden som ett lärorikt sätt där barnen kan uttrycka sig, kommunicera med varandra och utvecklas i. Med en positiv inställning från oss pedagoger kan barnens bilder och dess skapande förhoppningsvis skapa en rolig väg till lärande. Bilden ger även oss som pedagoger ytterligare ett sätt att kunna kommunicera med barnen. Detta eftersom bildspråket kan vara en bra början till kommunikation med de barnen som ännu inte har tagit till sig det skriftliga och det verbala språket ordentligt.

Att tidigt försöka utveckla barnens intresse för skapande verksamhet kan bidra med ett större intresse för det kulturutbud som samhället har att erbjuda. I sin helhet anser vi att barnens bilder och dess skapande är en positiv del i den pedagogiska verksamheten som borde få ta mer plats än den gör idag.

Den här undersökningen har lett oss fram till resultatet att bilden är en nödvändig del i barns lärandeutveckling. Styrdokumentet som är grunden för hur vi som pedagoger ska undervisa uttrycker tydligt att bilden har betydelse för barns lärandeutveckling och att det ska vara en del i undervisningen.

För att relatera till den första av de frågor som vi har formulerat under arbetets inledning (kapitel 1.1.1.) har vi i det här arbetet försökt redogöra för hur bildverksamheten har utvecklats med tiden. Idag anser vi att bilder ger mycket mer än vackra bilder som man kan titta på. De bidrar med lärande på många olika sätt. Att använda bildspråket för att kommunicera, analysera och diskutera är några av de egenskaper som kan tränas upp genom att arbeta med bild. Skapande är även det ett område som bland annat bilden frambringar. Bilden kan användas både som metod och som eget specifikt ämne och på så sätt finns det en bredd inom ämnet som är användbar och lärorik på många olika sätt. Bild kan i vissa fall förknippas med den historiska synen på och användandet av ämnet. Exempelvis kan vi här dra en parallell till vår egen skolgång. Bildämnets innehåll bestod då till största del av att teckna och rita av diverse föremål. Ämnets historik är någonting som påverkar hur det är utformat och används idag. Dess bakgrund är någonting som påverkar synen på bildämnet samtidigt som det till viss del under årens gång influeras och förändras av nya tankar och synsätt.

Barn kan genom eget initiativ skapa spontana bilder för att de själva vill det. När barnen befinner sig i den pedagogiska verksamheten kan pedagogerna låta barnen skapa bilder utifrån motiveringen att det kan vara skönt för dem att göra något som inte är jobbigt eller ansträngande. Detta påminner om hur bildens roll såg ut under början av 1900-talet. Innan Rothes idéer slog igenom på 1930-talet användes barnens bilder och deras skapande ofta som ett tidsfördriv vid avsaknaden av andra uppgifter. Under 1950-1960-talet ansågs bilden finnas som ett slags "andningshål" för barnen (Åsén, 2006, i rapporten *Uttryck, Intryck, Avtryck – Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*, Vetenskapsrådet, s 115). Ett utrymme inom den vardagliga skolverksamheten där barnen fick möjlighet att slappna av och ta en paus ifrån det övriga arbetet. Om barnens bildskapande används av liknande anledningar i dagens pedagogiska verksamhet kan detta ge negativa influenser på barnens bilder.

Trots att barnens bildskapande har ökat, ur ett historiskt perspektiv, har vi stött på många barngrupper där bilden inte får den plats som den borde. Många gånger när det planeras in andra saker som exempelvis teaterbesök, luciaträning eller liknande är det ofta som bildverksamheten som får stryka på foten. Detta även om barnens bildskapande har en betydande roll i styrdokumentet. Vi har stött på flertalet pedagoger som har den synen att bildämnet inte är så viktigt och det får lämna plats till fördel för andra ämnen eller olika utflykter. När barnens bildskapande flyttas åt sidan på det här sättet ger detta bilden och dess skapande en mindre betydande roll som även barnen blir påverkade av. "Dessutom visar pedagogens sätt att behandla barnens bilder vilket värde man tillmäter en aktivitet." (Bendroth Karlsson, 1998, s 33) Pedagogers inställning till en uppgift överförs i många fall till barnen och påverkar därmed även deras syn på uppgiften. Detta gäller även när det handlar om barnens bildskapande. När barnen skapar bilder är det därför viktigt för pedagogerna att försöka förhålla sig positivt inställd och bemöta barnen med positiv kritik och frågor för att de ska finna skapandet roligt och därav få ett fortsatt intresse. "Vi uttrycker våra pedagogiska värderingar i allt som vi förevisar- från barnens egna konstverk till material och utrustning." (Barnes, 1994, s 23) Vid barnens bildskapande måste de få lov att undersöka och testa sig fram vid valet av både olika tekniker och material. På detta sätt kan barnen få finna sitt eget sätt att skapa bilder, som blir individuella för dem själva."/.../ är lärarens attityd avgörande,

och det krävs att läraren accepterar och uppmuntrar det individuella istället för att kritisera det.” (Barnes, 1194, s 20)

Vi anser, i likhet med den sociokulturella ansatsen, att barn är olika och därmed att de lär olika. Som pedagog är det därför viktigt att försöka tillgodose alla barn och ta vara på både deras likheter och olikheter. Det viktiga är att det blir en genuin del i verksamheten.

Tankar som har fått ännu djupare fäste i oss efter det här arbetet är hur viktigt det är med bild för barns lärande. I och med att bilden kan användas som kommunikationsmedel är det viktigt att barn får möjlighet att ta till sig bildspråket. Bildspråket kan på så sätt finnas som ett lämpligt komplement till det talade språket och kroppsspråket. Skapandet av bilder av alla de slag är någonting som vi anser behöver en naturlig plats i verksamheten. Bilden förtjänar att användas både i förskolan och i skolan utan att det nedvärderas eller klassas som ett utfyllnadsämne eller en fritidssysselsättning. Ett starkt argument för att bilden borde tas mer på allvar är i och med att ”skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet.” (Lpo 94, s 5).

Både i förskolan och i skolan gäller det att hjälpa barnen att upptäcka, se och prata om saker och ting för att på så sätt kunna bredda deras erfarenheter. Vid nästa upptäckt, syn eller samtala byggs deras tidigare erfarenheter ut och blir vidare. Barnens erfarenheter växer och blir starkare ju mer de upptäcker, ser eller diskuterar. Barnens erfarenheter är på så sätt alltid deras grund för deras kommande utveckling, inkluderat den bildskapande utvecklingen. Detta är likt det som Vygotskij menade med att kombinera sina tidigare erfarenheter med nya inslag. Genom att låta barnen använda sig utav de erfarenheter redan har och därefter låta dem komma i kontakt med nya redskap som upplevelser, material och tekniker kan deras erfarenheter och fantasi utvecklas. Det skapar nya kombinationer som i sin tur leder till nya erfarenheter. Detta blir tydligt vid tanke på att ”när barnet ritar förmedlar det i bilden vad de vet om föremålet, och inte vad de ser”(Vygotskij, 1995, s 90). Utifrån det här ser vi att det finns stora fördelar med att använda bildskapande i förskolan och skolan. Litteraturen visar med andra ord att bilderna som barnen skapar visar på vad de har för erfarenheter. Pedagoger kan på så sätt använda barnens bilder som en grund för att vidareutveckla verksamheten.

För att skapa nya kombinationer har barnens kreativitet och deras fantasi en nyckelroll enligt Vygotskij. ”En mycket viktig fråga inom /.../ pedagogik är barnets skapande, utveckling av detta skapande och det kreativa arbetets betydelse för barnets allmänna utveckling och mognad.” (Vygotskij, 1995, s 15.) Genom att låta barn skapa bilder och samtidigt ge bilderna en betydelse för barnens lärande utvecklas barnens fantasi och deras kreativa sida vid skapande processer. Barnens erfarenheter kan utvecklas genom arbete med kreativt skapande där deras fantasi får ta plats och utvecklas.

”Det som barnet ser och hör blir på så vis de första stödjepunkterna för dess kommande skapande. Det samlar material ur vilket dess fantasi i fortsättningen skall skapas.” (Vygotskij, 1995, s 31) Genom att barn får skapa bilder får de uttrycka sig kring saker och ting som de känner till, har tankar om och deras erfarenheter. Detta blir oerhört viktigt för de barn som inte har skriftspråket att luta sig mot. Med andra ord kan barn genom sina bilder förmedla mening.

Vi anser att Vygotskijs tankar kring barnens kreativitet kan ha stor betydelse för barnens bildskapande och dess utveckling. Vygotskij lägger en betoning vid att utveckling och övning av barns fantasi är ett av de viktigaste momenten i den pedagogiska verksamheten. Genom att

utveckla barnens kreativitet kan detta påverka den övriga pedagogiska undervisningen positivt.

”För barn kan bildskapande vara ett medel varigenom de tolkar och assimilerar det som de har upplevt.” (Barnes, 1994, s 5) Barnen kan därigenom kommunicera genom sina bilder som även andra barn och pedagoger kan ta till sig och utläsa. Barnen ritar och skapar bilder som de redan vet och kan skapa. Deras erfarenheter spelar stor roll för vad det är de ritar. Ett exempel på detta är om barnen ombeds rita en bil från sidan. Många barn ritar bilen med fyra hjul även om det endast går att se två hjul från sidan. När barn har lärt sig att rita någonting och de känner att de gör det bra, fortsätter de gärna rita samma sak. Detta gör givetvis att barnet utvecklar sitt bildskapande, men utvecklingen sker endast av samma sak. Även användningen av tekniker och material kan bli låst till en metod. Om de kan rita ett hus kommer de fortsätta att rita hus utan att utforska andra områden. (Löfstedt, 2004) Därmed ligger det stor vikt vid att pedagoger formar olika bildskapande uppgifter där barnen får en chans att utveckla och utforska andra delar inom den skapande verksamheten och bildområdet.

I både Lpfö 98 och Lpo 94 står det att lärandet ska baseras utifrån samspelet, därav samspelet som kan uppstå mellan barn-barn och barn-vuxen. I den pedagogiska verksamheten är det viktigt att på olika sätt försöka främja barns utveckling och stärka deras självbild. Barnen ska få möjlighet att tro på sig själv och därmed är användandet av bilder stärkande för de som finner en säkerhet och trygghet vid skapandet av bilder. ”För barn är konsten inte bara avsedd att vara ett alternativt kunskapsätt utan är också en del av det sätt på vilket de lär sig att lita på det som deras sinnen säger dem” (Barnes, s 18). Genom ett tätt samarbete kan barnens utveckling självbild förstärkas. I förskolan har vi sett att skapandet ofta är en del av verksamheten. Detta även om det inte alltid finns någon tanke eller mening bakom skapandet. Barnen får prova att skapa bilder genom att använda olika tekniker och material. ”Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande /.../” (Lpfö 98, s 6) I både Lpfö 98 och Lpo 94 står det att lärandet ska baseras utifrån de samspel som kan skapas mellan både barn och vuxna. I och med att förskolans läroplan framför att barn lär genom att skapa är det någonting vi som pedagoger ska arbeta utifrån. Som svar på den andra frågan i vår frågeställning (kapitel 1.1.1.) framgår det att bild ska vara en del av den pedagogiska verksamheten.

För att barnen ska få skapa meningsfulla bilder i den pedagogiska verksamheten krävs tid, plats och resurser. Vilket är någonting som det inom förskolans och skolans verksamhet talas om att det finns brist på.

4.2.1. De teoretiska ansatserna

Som vi nämnt tidigare har det varit svårt att finna forskning om de olika ansatserna och dess syn på barns lärande vid bildskapande. I och med detta hinder har vi endast kunnat finna vissa antydningar om att bilden och dess skapande ska vara en del i barnens lärandeutveckling. Men genom att vi drar paralleller mellan lärande i stort och lärandet vid barns bildskapande kan vi finna delar inom de olika ansatserna som pekar mot att barnens bildskapande bär betydelse för deras lärandeutveckling och skapandeutveckling.

De tre ansatserna vi tar upp i detta arbete visar hur grunden vid och av lärande kan ske. De teoretiska ansatserna gäller generellt och kan, enligt vår mening, användas av pedagoger oavsett ämne eller situation i den pedagogiska verksamheten. För att bilden i den pedagogiska

verksamheten ska kunna växa och bli en starkare del i den pedagogiska helheten måste även pedagogerna ges bättre teoretiska grunder att stå på. Utifrån styrdokumentet kan pedagogerna veta vad och varför bilder ska skapas av barnen. Utöver detta behöver pedagogerna en grund som de kan utgå ifrån och därefter forma hur de ska vara i sitt bemötande med barnen och undervisningen. Finna sin roll i professionen. ”I ett lärandesammanhang har sådana teoretiska synsätt, eller föreställningar och idéer om barns bildskapande, betydelse för hur lärandemiljön kommer att formas.” (Löfstedt, 2004, s 6). Pedagogens val av metod påverkar hur undervisningen ser ut. Utifrån de tre valda ansatserna i detta arbete kan den lärandemiljö bli annorlunda beroende på vilken teoretisk ansats pedagogen utgår ifrån. Detta i sin tur påverkar hur vilken roll barnens bilder och dess skapande får. ”/.../ i ett läge där vi måste skapa bästa möjliga miljö för deras kreativa tänkande. Det kanske enda vi behöver som utgångspunkt är ett sinne som är öppet för att konst har ett värde.” (Barnes, 1994, s 11). Oberoende vilken teoretisk grund pedagoger väljer att använda lär sig barnen hela tiden ”/.../oavsett om de får uppleva olika undervisningsmetoder.” (Barnes, 1994, s 8) Vi anser dock att det är viktigt att pedagoger har en teoretisk grund att luta sig mot.

När barnen skapar sina bilder ges det utrymme för samtal med andra barn eller pedagogen. Genom samtalet kan nya saker och ting bli uppmärksammade och på det sättet kan även en utveckling ske där nya erfarenheter kommer in. När barn i den pedagogiska verksamheten anser att deras bilder är klara dyker det i och med detta upp ett lämpligt tillfälle för att prata om bilderna. Som vi tidigare nämnt är tolkning och den analytiska delen av barns bilder en viktig del i styrdokumentet.

I ansatserna som vi har behandlat spelar dialogen och samtalen en viktig roll för barns lärande. Om vi drar paralleller till dialogen som kan användas vid lärandet när barnen skapar bilder får ansatserna direkt en större anknytning till lärande vid bild. Genom dialogen kan barnen utbyta idéer, tankar och även lära och hjälpa varandra. På detta sätt kan barnen utveckla sitt lärande. Med andra ord öppnas det upp möjligheter att främja lärandet vid samtalen kring barnens bilder.

Om barnen samspelar vid deras bildskapande kan de via dialogen uttrycka saker kring sina bilder som annars hade kunnat gå förlorad för både barnen men även för pedagogen som aktivt kan lyssna. Utifrån ansatserna är detta en del som är viktig för pedagogen. Den sociokulturella pedagogen kan ta del i barnens dialog, samspela och samtala om barnens bilder. Den pedagog som arbetar utifrån den konstruktivistiska och den fenomenografiska ansatsen kan genom dialogen med barnen få en breddare och djupare inblick i hur barnen tänker kring sina bilder och i samspelat med de andra barnen.

Dialogen kan användas som vi ser det på tre olika sätt vid och om barns bilder. Först och främst kan pedagogen med hjälp av samtal styra barnen, lite eller mycket. Pedagogen kan genom dialogen förklara hur olika material används eller hur barnen ska gå tillväga vid användning av nya tekniker. Genom dialogen kan pedagogen framförallt förklara och diskutera med barnen kring deras bildskapande och varför det är en del i den pedagogiska verksamheten. I Lpo 94 står det att barnen ska vara med och ”delta i planeringen och utvärderingen av den dagliga undervisningen.” (Lpo 94) Genom att föra en dialog med barnen och även låta dem vara en del i planeringen kan deras insikt om bildens roll i den pedagogiska verksamheten och samhället bli större. Dialogen kan även användas som ett verktyg emellan barnen för att utbyta idéer, tankar och även för att hjälpa varandra i skapandet. Detta liknar vad som kallas för *medierande redskap* inom den sociokulturella ansatsen.

Enligt den sociokulturella och den fenomenografiska ansatsen är den sociala miljön en viktig faktor för barns lärande. Detta då barn lär sig mycket av varandra, både genom att samtala med varandra och se vad de andra gör. I likhet med detta anses det även inom den konstruktivistiska ansatsen att lärandemiljön ska erbjuda möjligheter till att diskutera och resonera med varandra kring det som görs.

Som pedagog finns det tillfällen då man träffar barn som inte är nöjda med de bilder som de har gjort. Beroende på hur barnen bemöts i sådana tillfällen påverkas de på olika sätt. (Mårdsjö Olsson, 2010). Därmed är det viktigt att föra en dialog för att nå en ömsesidig förståelse för situationen. Att bemöta barnet genom att berömma hennes/hans bild ger en betoning på att resultatet och slutprodukten är det viktigaste. Det ger inte heller något utrymme för att barnen ska lära sig någonting i sitt bildskapande. Barnet har i det här fallet enbart skapat en fin bild som skulle kunna sättas upp på väggen som ett konstverk för allmän beskådan. Genom att istället bemöta barnet med ett intresse för hennes/hans tanke med bilden öppnas det upp för en diskussion kring vad barnet vill förändra. På så sätt kan pedagogen få reda på vad barnet inte är nöjd med och de kan tillsammans försöka ändra på bilden för att den ska bli som det var tänkt. Med andra ord kan detta tillfälle utvecklas till en meningsfull lärandesituation.

Att ta vara på en sådan här situation och vidareutveckla den till en lärandesituation är någonting som är en del av en pedagogs yrkesmässiga uppdrag. Det handlar om att bygga vidare på barnets intresse för sitt bildskapande och därmed skapa mening med bildskapandet. I den här processen kan barnet utforska sina erfarenheter för att kunna göra ändringar i sin bild. Tillsammans med pedagogen kan barnet utveckla sina kunskaper inom den proximala utvecklingszonen. Det vill säga lära sig någonting som hon/han inte hade klarat av utan hjälp från någon annan. Den här situationen visar som svar på den tredje frågan i vår frågeställning (kapitel 1.1.1.) att barn i bildskapande kan lära att se och urskilja, i det här fallet detaljer i en tänkt bild.

Som vi har skrivit innan är det vanligt att barn härmar, eller imiterar varandra som Vygotskij kallade det. I bildsammanhang är det främst vid skapandet av bilder som det kan förekomma. När barnen vid ett senare tillfälle skapar en bild kan barnet använda sig av imitation. Barnet använder något nytt i en nå kontext. Barnet kan utveckla imitationen och de den en ny innebörd och mening, göra det till sitt eget. ”Barns inflytande på andra barn är fortfarande en av de övervägande inflytelsefaktorerna och en av de viktigaste för barns bildskapande.” (Löfstedt, 2004, s 33) Vi drar slutsatsen att barns imitation kan medföra en positiv verkan på deras bildskapandeutveckling.

En likhet mellan den konstruktivistiska ansatsen och den fenomenografiska ansatsen är tänkandet. Vid skapandet av bilder borde en uppgift för pedagogen vara att försöka ta reda på hur de tänker kring sin bild. Den konstruktivistiska pedagogen skulle antagligen börja med att fråga barnen om deras bilder. Därefter kanske mer öppna frågor skulle förekomma för att stimulera barnet till ett fortsatt skapande av bilder. En pedagog som arbetar utifrån den fenomenografiska ansatsen skulle utifrån barnens tankar försöka skapa en lärandemiljö. Vid skapandet av bilder skulle detta kunna te sig att pedagogen pratar om hur barnen har skapat sina bilder, vilka material de använt och varför. Barnen skulle då kunna lära av varandra utifrån både deras tankar och deras bilder.

Enligt den konstruktivistiska ansatsen finns det en tanke om att intellektet så småningom når ett fulländat stadie. I motsats till detta anses det i sociokulturella tankegångar att det omöjligt

att nå ett sådant stadie då allting är i ständig förändring. (Säljö, 2000) Vi anser att människan alltid utvecklas. Våra erfarenheter byggs ut och påverkas av nya upplevelser. I likhet med den sociokulturella ansatsen anser vi därmed att vi är i ständig förändring.

Stadieindelningar som skulle ha gjorts idag skulle inte se ut som de indelningar som Lowenfeldt gjorde. Detta med tanke på att samhället och därmed förskolan och skolan har förändrats med åren. Den medieanvändning som idag finns med digital framställning skulle behöva ingå i barnens utveckling och grundas utifrån deras ålder. Delar som fotografering, filmning och bildens historik är några av delar som hade behövt bli indelade. Detta tror vi hade blivit extremt svårt, även med tanke på att alla barn är olika och lär i olika takter.

Nackdelar med stadietänkandet är att barnen i många fall kategoriseras in utifrån en beständig mall. I och med att vi anser att varje barn är en egen individ blir det därför svårt att se till dessa stadieindelningar. Det finns dock möjlighet att se dem som ett rörligt och föränderligt stöd i progressionen om stadierna inte ses som absolut gällande.

4.2.2. Styrdokument

Den sociokulturella ansatsen anser att alla individer tänker olika och därmed lär sig på olika sätt och vis. All undervisningen ska därmed vara anpassad till varje barn. ”Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov.” (Lpfö 98) och ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.” (Lpo 94). Dessa styrdokument är med andra ord utformade likt den sociokulturella ansatsen. Vid bildskapande skall därmed även hänsyn tas till vilka förutsättningar och behov barnen har vid deras bildskapande.

I kursplanen för bild står det att ”Bildspråket är en av flera vägar till kunskap och personlig utveckling.” (Kursplan för Bild.) Genom att barnen får arbeta med och bli bekanta med bildspråket kan det påverka deras lärande vid andra lärande tillfällen än specifikt vid bildskapande. Precis som det skriftliga språket behöver bildspråket mycket övning innan det behärskas. För att uppnå denna förmåga att kunna använda sig av språket behövs det övning redan från unga år. Med andra ord är det nödvändigt att tidigt och på ett naturligt och meningsfullt sätt börja vänja barnen vid att använda sig av bildspråket.

I och med att läroplanerna ger pedagogerna en frihet i hur de ska arbeta för att sträva efter eller nå de mål som är fastställda finns det möjlighet att anpassa verksamheten till varje barngrupp. Både läroplanernas strävans mål och uppnående mål är någonting som är generellt gällande och det görs inga undantag om det inte finns resurser till det. Dilemman som brist på material och för lite tid är någonting som pedagogerna får lösa på bästa sätt för sin egen barngrupp.

Som vi tidigare har nämnt kommer det att under 2011 inrättas nya läroplaner för både förskolan och skolan. Eftersom även grundskolans kursplaner omarbetas har vi tittat på de riktlinjer för bild som har publicerats. Dessa riktlinjer anger det centrala innehållet för ämnet bild och sträcker sig från årskurs 1 till 9.

Fotografering och filmning ges i den nya kursplanen för bild en större betydande roll. I barnens omvärld stöter de dagligen på olika slags bilder och filmer. Om barnen får skapa sig en förståelse om den skapande processen som ligger bakom fotografering och filmning kan de även bli mer kritiska till dem. I den nya kursplanen kommer foto och filmning få en central del i bildämnet redan från skolans första årskurs. För att lyckas med detta krävs en del

förändringar i den pedagogiska verksamheten. Om barnen ska lära sig att fotografera behövs först en kamera och därefter en dator för att kunna lägga in bilderna. Att lära barnen grundfunktioner med en kamera kan vara tidskrävande men även svårt ekonomiskt för många skolor med en knapp budget. Det krävs ordentligt med tid för att kunna arbeta med de digitala medierna om det finns begränsat med material. Om en grupp med 20 barn ska lära sig att lägga in och redigera bilder i en dator tar det längre tid än om det skulle finnas tre datorer.

De mål som står med i kursplanen för bild är någonting som barn efter årskurs 5 ska ha uppnått. Målen består av fyra huvudmoment. Det första är att barnen ska "kunna framställa bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker" (Kursplan för Bild.) För att barnen ska kunna göra detta krävs det att barnen får tillgång till en mängd olika redskap samt tid för att lära känna och använda dem. Genom detta kan barnen därefter med en trygghet använda sig av olika redskap vid deras bildframställning. Det andra målet är att barnen ska "kunna använda egna och andras bilder för att berätta, beskriva eller förklara" (kursplan för Bild.) Att låta barnen använda varandras bilder kräver att barnen känner sig trygga och litar på varandra. Barnen ska även ha en förståelse för att människor kan se saker på olika sätt då deras klasskamrater tolkar deras bilder. Det tredje målet är att barnen ska "ha grundläggande förmåga att granska och tolka bilder och former". Detta mål är starkt knutet till det tidigare målet. Att kunna använda sina egna och andras bilder för att berätta, beskriva och förklara något utifrån bilder kräver att de ska ha kännedom och behärska delar av bildspråket. Det fjärde målet är att barnen ska "känna till några bildkonstnärer och deras verk." Detta mål överlåter åt pedagogerna att välja vilka konstnärer och konstverk som är väsentliga för barnen att känna till.

För att dessa mål ska kunna uppnås behöver barnen redan i yngre åldrar få möjlighet att arbeta med dem. Att bland annat kunna tolka bilder behöver återkommande övning innan det är någonting som är en utvecklad förmåga. Det gäller att arbeta på ett varierat sätt genom att variera det som barnen ska ta del av. För att kunna tolka bilder måste barnen få lära sig att se, titta och granska bilder. I Lpfö98 står det att "Barnen skall få möjligheter att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera" (s 5). Om barnen får chansen att utveckla sitt seende kan de lära "sig att se betydligt mer och att se på ett mer insiktsfullt sätt än vad de annars skulle ha gjort." (Barnes, 1994, s 13.)

I och med kursplanens utformning att uppnåendemålen börjar i årskurs 5 finns det risk att bildämnet skjuts åt sidan under skolans första år. Därmed kan det vara så att bilden inte är en del av verksamheten. I den nya kursplanen finns det som redan sagt riktlinjer för vilket centralt värde det borde eller ska finnas med i undervisningen. Genom att den nya kursplanen anger vad som ska vara ett centralt innehåll vid undervisning i bild kan bilden bli en del av verksamheten även under skolans först år.

I stort har den nya kursplanen för bild blivit mer fokuserad på vad eleven ska lära sig o hur. Riktlinjerna anger hur man som pedagog kan arbeta med olika delar inom bilden. Genom att det centrala innehållet har blivit indelat utifrån årskurserna kan progressionen bli tydligare. Börja från det lilla och bygga ut sakta men säkert ju äldre barnen blir.

Någonting gemensamt för både förskolans och skolans läroplan är att verksamheten ska ge plats för olika kunskapsformer och att dessa tillsammans ska bilda en balanserad helhet (Lpfö 98; Lpo 94). Det här är någonting som är fastställt både i de läroplaner som är gällande idag och de som börjar gälla under sommaren 2011. I och med detta är bild, och allting som det innefattar, någonting som på ett naturligt sätt ska vara en del av verksamheten i både

förskolan och skolan. Olika sätt att lära ska med andra ord bli naturligt i arbetet vilket vi anser är en självklarhet.

I de styrdokument som finns det inget belägg för att barnen ska skapa bilder utifrån att det är ett sätt för dem att uttrycka sina känslor. Dock står det vid ett flertal tillfällen i kursplanen för bild, men även i läroplanerna Lpfö 98 och Lpo 94, att barnen ska kunna uttrycka sig genom deras skapande och därmed även deras bildskapande.

I takt med att bildens roll i den pedagogiska verksamheten gradvis har ökat sedan Lgr 80 har även nya styrdokument tillkommit sen dess. Styrdokumentet innehåller mycket som barnen ska uppnå vid och runt deras bildskapande. Den forskningen som tagits upp i arbetet visar att samtidigt som barnens bilder och dess skapande får mer fäste uppfylls inte allt ifrån styrdokumentet på grund av resursbrist. Eftersom att samhället växer och även dess användning av bilder och filmer krävs det att barnen inte endast lär sig skapa bilder De ska lära sig att vara analytiska och kritiska till dagens visuella flöde av bilder och filmer.

Styrdokumentet talar sitt klara språk. Bilden ska vara en del i barnens lärandeutveckling. Det ska vara en del i helheten. Anledningen till varför bilden har fått den platsen i dagens styrdokument beror på dess historia i den pedagogiska verksamheten. Under årens gång har bildens betydelse ökat vilket resulterat i att bilden innefattar allt mer. Exempel på detta är bland annat användningen av digitala redskap, bildanalys och bildkommunikation.

Ett av målen i grundskolan är att barnen ska ”utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud” (Lpo 94). För att kunna göra detta krävs det av den pedagogiska verksamheten ett aktivt arbete med barnens bildskapande. Med ett aktivt arbete syftar vi på att barnens bilder och dess skapande ska få plats, tid, resurser och träning. Allting behöver träning, även barns bildskapande. Att inom bildämnet till exempel analysera en bild blir svårt att göra om man inte får träna på att göra det. Om barnen kontinuerligt får arbeta med bildskapande där ett lärandemål finns fastställt av pedagogen kan barnen lära sig mer och därigenom utveckla sina kunskaper. Ett intresse för samhällets kulturutbud kan även utvecklas.

Som vi redan nämnt innan har det sociala samspelet en betydande roll för barnens lärande vid bildskapande. I skolans läroplan står det att ”skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där” (Lpo94, s 4) Pedagogen har en viktig uppgift att låta barnen bli delaktiga i de olika kulturer som finns i den pedagogiska verksamheten, men även utanför denna sociala och kulturella mötesplats.

4.3. Slutdiskussion och sammanfattning

Med vår första frågeställning, *hur har bildens roll i den pedagogiska verksamheten sett ut ur ett historiskt perspektiv?*, ville vi få en större inblick i hur den historiska bakgrunden ser ut. Genom vårt arbete har vi lyckats sammanställa en genomgång av bildens historik från början av 1800-talet till slutet av 1900-talet. Det har dock varit svårt att ta del av det senaste decenniets historik då det fortfarande ligger nära vår nutid. Med den här genomgången har vi fått en inblick i hur bildverksamheten har förändrats med tiden.

Med vår andra frågeställning, *vad säger den av oss utvalda litteraturen om bild i den pedagogiska verksamheten?*, ville vi fördjupa våra kunskaper inom bildområdet. Vi fann att

bild enligt litteraturen kan vara en naturlig del i barns lärande och utveckling. Det framgår även i litteraturen att bild och bildskapande är en väg mot att barn erövrar kunskap. I och med detta får bilden en tydlig plats för att främja barns lärande. Bilden ges med andra ord en genuin plats i förskolans och skolans verksamhet.

Med den tredje frågeställningen, *vad kan barn lära sig vid skapande av bilder, utifrån litteraturen?*, ville vi försöka förtydliga om och på vilket sätt barn kan lära sig och utvecklas vid deras eget bildskapande men även vid användningen av bild i den pedagogiska verksamheten. Med utgångspunkt i de olika ansatserna ville vi undersöka vilka likheter och skillnader lärandet och utvecklingen skulle kunna få. Genom vår studie har vi kunnat återge vad som har framställts i litteraturen om vad barn kan lära sig vid skapande av bilder. Bland annat har det framgått att barn genom sitt bildskapande kan lära att se och urskilja detaljer. På så sätt kan de på ett mer nyanserat sätt skapa en mer nyanserad bild av sin omvärld.

För att sammanfatta det här arbetet kan vi utifrån den här undersökningen dra slutsatsen att pedagogens syn och inställning gällande barnens bilder och dess skapande kan vara avgörande för hur barnen själva ser på sina bilder. Pedagogen måste med tanke på detta förhålla sig med en positiv inställning och planera olika uppgifter så att barnen får ta del av så många olika tekniker och material för att kunna utveckla sitt bildskapande och bildspråk.

Med det här arbetet framgår det att bilden är en viktig del i barns lärande. Med bild kan barnen uttrycka sig och förstå varandra med andra medel än exempelvis det verbala språket. Vi drar slutsatserna att det är av stor vikt att barnen redan vid tidig ålder får börja utveckla sitt bildskapande. Detta med tanke på att samhället ständigt utvecklas och förändras och kräver av oss människor att vi hänger med i den utvecklingen. Vi måste kunna förstå vad det är för budskap som levereras till oss och tolka de bilder som vi ser. För att utveckla förmågan att tyda och tolka alla de visuella intryck behöver vi som pedagoger göra barnen i förskola och skola medvetna om detta.

Utifrån den litteratur som vi har läst kan vi konstatera att barn lär sig saker inom flera områden genom att på ett naturligt sätt arbeta med bild och bildskapande i verksamheten. Med ett väl fungerande bildarbete tillsammans med barnen kan den språkliga förmågan stärkas och utvecklas. På så sätt kan bildspråket fungera som ett komplement till det verbala språket. Det gäller även för skriftspråket där de båda kan komplettera varandra och på så sätt stärka det språkliga uttrycket. Det hela handlar om att kommunicera, oavsett om det är genom bilder eller ord.

En svårighet med detta arbete är att finna teoriernas specifika syn vad gäller lärande vid bildskapande eller hur de ser på skapande verksamhet i stort. Detta eftersom de granskade teoretiska ansatserna i liten utsträckning berör lärande specifikt vid bildskapande.

Som avslutande ord vill vi tillägga att historiken och de olika ansatserna har både likheter som olikheter, vilket även barnen i den pedagogiska verksamheten har. Genom att variera bildens upplägg och variera både tekniker och materia och ständigt reflektera över vad, hur, varför kan dagens pedagoger med större chans nå ut till fler barn. Alla barn som befinner sig på förskolan och i skolan ska känna att deras bilder är betydelsefulla. Detta kan på så sätt även stärka deras självbild och självkänsla.

Under arbetets gång har vi blivit mer medvetna om vår teoretiska grund som har lagts under vår utbildning. Den sociokulturella ansatsen har haft stor plats under utbildningens gång och

har därmed till viss del influerat och påverkat oss. Detta gäller på det synsätt vi har på lärande generellt men även vid det lärande som sker vid barns bildskapande.

4.4. Vidare forskning

I denna litteraturstudie har vi funnit att pedagogens förhållningssätt vid bildskapande och arbeten med bild kan vara avgörande för barns fortsatta lärande och utveckling inom bildområdet. Det hade varit intressant att undersöka vilka olika förhållningssätt pedagoger har kring barns bildskapande. Detta för att se hur pedagogerna bemöter barnen i samband med bild och bildskapande. Med tanke på detta hade det även varit intressant att undersöka vilka teoretiska grunder olika pedagoger anser sig stå på. Det vore då intressant att undersöka om deras teoretiska grund i sin tur kan påverka deras förhållningssätt. Detta hade kunnat genomföras genom exempelvis intervjuer eller observationer.

Det hade varit väldigt intressant att göra en studie som liknar den vi har gjort. Istället för en litteraturstudie skulle syftet ändras något och utgå från observationer eller någon annan metod. Detta för att kunna få en vidare uppfattning och förståelse för bildens roll i förskola och skola.

5. Referenser

- Barnes, R. (1994). *Lära barn skapa: kreativt arbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. (2., [utökade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Y. (2009). *Bildens tysta budskap: interaktion mellan bild och text*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfstedt, U. (2001). *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. Diss. Göteborg: Univ., 2001. Göteborg.
- Löfstedt, U. (2004). *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping Univ. Press.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mårdsjö Olsson, A. (2010). *Att lära andra lära: medveten strategi för lärande i förskolan*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Pettersson, S. & Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan*. Diss. av båda förf. Stockholm: Univ.. Stockholm.
- Piaget, J. (1976[1968]). *Barnets själsliga utveckling*. (3. tr.) Lund: LiberLäromedel.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Sverige. Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Sverige. Utbildningsdepartementet (2010). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Del ur Lgr 11: kapitel 1 och 2*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

Sverige. Utbildningsdepartementet (2010). *Kursplan i bild i grundskolan: Del ur Lgr 11: kapitel 3*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

Sverige. Utbildningsdepartementet (2010). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

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

Åsén, G. Vetenskapsrådet (2006). *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

5.1. Nätbaserade referenser

Kursplan för Bild. Hämtad 22 december, 2010, från <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3869/titleId/BL1010%20-%20Bild>

Bild. (u.å.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 16 november, 2010, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/sve/bild>