



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bild

En studie om bild och bildintegrering

Carina Alm och Hanna Jansson Nilsson

Examensarbete LAU390

Handledare: Joakim Forsemalm

Examinator: Beatrice Persson

Rapportnummer: HT12 – 6030 – 16

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Bild - en studie om bild och bildintegrering

Författare: Carina Alm, Hanna Jansson-Nilsson

Termin och år: Ht 2012

Kursansvarig institution: **XDK**

Handledare: Joakim Forsemalm

Examinator: Beatrice Persson

Rapportnummer: HT12 – 6030 - 16

Nyckelord: bildämnet, integrering, mediering, visuell läskunnighet.

Sammanfattning

I vårt examensarbete har det övergripande syftet varit att undersöka om, hur och i vilken omfattning pedagoger integrerar bildämnet i övrig undervisning och vilka konsekvenser detta kan medföra för elevens lärande, enligt pedagogerna. Vi vill även undersöka om de har ändrat sitt arbetssätt efter införandet av Lgr 11. Vår studie belyser även pedagogernas inställning till bildämnet. Vi har utfört och använt oss av kvalitativa samtalsintervjuer, som utgör grunden för vår analys och diskussion. Våra informanter består av fyra grundskolelärare och en fritidspedagog, verksamma i årskurser mellan ett och fem. Resultatet av intervjuerna visar på att flertalet av pedagogerna använder sig av bild som ett medierande verktyg, ett sätt att förstärka och hjälpa till i inlärningsprocessen hos eleverna. Det framkom också i studien att samtliga pedagoger integrerar bild frekvent i sin undervisning och de betonar vikten av att eleverna behöver bli visuellt läskunniga, speciellt då vi lever i ett mediasamhälle. Gemensamt för alla pedagoger var även deras uppfattning om betydelsen av att vara utbildad i ämnet bild, både för att förstärka ämnets legitimitet men även för sin egen roll som kompetent pedagog. Resultatet påvisar även att samtliga pedagoger ställer sig positiva till ämnesintegrering och dess betydelse för helheten i lärandet.

Innehåll

1. Inledning	5
1.1 Syfte och problemställning.....	6
2. Forskning, teorier och begrepp	7
2.1 Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 samt Lgr 11.	7
2.2 Bildens betydelse.....	8
2.3 Visuell läskunskap.....	10
2.4 Begreppet integrering	11
2.4.1 Varför tillämpa ämnesintegrering?	11
2.4.2 Svårigheter med ämnesintegrering.....	12
2.4.3 Integrering med bild	13
2.4.4 Tema- och projektarbeten.....	14
2.5 Sociokulturell teori	15
2.5.1 Vygotskij	15
2.5.2 Vygotskij idag.....	16
2.5.3 Dewey.....	17
2.6 Sammanfattning teori och begrepp	18
3. Metod	18
3.1 Metodval	18
3.2 Intervjusituationen	19
3.2.1 Etiska hänsyn	20
3.2.2 Val av intervjupersoner och presentation av informanter.....	20
3.3 Validitet och reliabilitet	21
4. Resultatredovisning.....	22
4.1 Sammanfattande svar på fråga 1-4	22
4.1.1 Vad betyder bildämnet för dig?	22

4.1.2 Har du ändrat eller anpassat din undervisning i bild efter nya läroplanens införande, Lgr11?	24
4.1.3 Vad är din inställning till ämnesintegrering?.....	25
4.1.4 I vilken omfattning integrerar du bildämnet?	25
4.1.5 Hur upplever du elevernas inställning till att bildämnet integreras? Kan du se konsekvenser för elevernas lärande av det?.....	26
5. Analys	28
5.1 Pedagogernas uppfattning om bildämnet.....	28
5.1.1 Har du ändrat eller anpassat din undervisning i bild efter nya läroplanens införande, Lgr 11?.....	29
5.1.2 Vilken inställning har pedagogerna till ämnesintegrering och på vilket sätt syns det i undervisning?	30
5.1.3 Om pedagoger integrerar bild i undervisningen, hur påverkas elevens lärande av detta, enligt pedagogerna?.....	32
6. Sammanfattande diskussion	33

1. Inledning

”Åh, vad bra att du är här nu. Då kan ju du ta över bilden, eller hur?”

Detta citat är inte ovanligt att höra för oss studenter, när man kommer ut till sin praktikplats. Pedagogerna blir lättade över att någon annan får ta över detta moment, som för dem upplevs besvärande. Vi blev intresserade av orsaken till att en del pedagoger gärna lämnar över bildundervisningen och hur och i vilken omfattning bildämnet integreras i övrig undervisning. Vi vill med denna uppsats belysa bildens roll i skolan och undervisningen, att den är viktig för elevers lärande och kan användas som ett medierande verktyg. Bildämnet är även tacksamt att ämnesintegrera. Bild är som sagt så mycket mer än vad man tror och man glömmer lätt av dess betydelse i vardagen och samhället:

”Bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden. Vi omges ständigt av bilder som har till syfte att informera, övertala, underhålla och ge oss estetiska och känslomässiga upplevelser. Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga” (Skolverket, 2011, s.20).

Hur används bildämnet? Används den bara under den tidsbelagda tiden i schemat eller integreras den med andra ämnen, som hjälp till inläring i andra ämnen? Genom att använda sig av integrerad undervisning så kan elevers kunskaper utvecklas i alla ämnen. Det är då viktigt att tänka på att elever arbetar med kultur och estetik hela tiden i skolan, även när det inte är schemalagt, och kan exempelvis vara klotter i matteboken, då det är under premisser av motstånd eller flykt. Det blir då ingen uppmuntrad del av lärandet från pedagogen (Aulin-Gråhamn, 2004).

Vi utsätts dessutom dagligen för bilder genom bland annat media då vi lever i ett bildsamhälle. Därmed är det viktigt att pedagoger uppmärksammar bildens bredd och tar in den i skolan eftersom bild är en stor del av barnens vardag. Lööf Eriksson (1987) skriver att:

”Det fordras mod för att stå emot trycket från läromedelsindustrin. Det fordras mod att införa saker ”som inte står på schemat”, när man känner att det är något som barnen just då behöver. Det fordras mod att överskrida ämnesgränser och ge sig in i områden där man inte själv är ”expert” (s.27)

Utmanar vi oss själva så visar vi även barnen att man inte ska vara rädd för att prova någonting nytt och att ”uppmuntra eleverna att ta egna initiativ och att arbeta på ett undersökande och problemlösande sätt” (Skolverket, 2011, s.20). Lööf Eriksson menar även att pedagoger behöver belysa bildens vikt i undervisningen, då den annars riskerar att glömmas bort som inlärningsmetod och man bara ser den som något ämne som måste finnas med på grund av kursplanen.

Pedagoger behöver en förståelse och framför allt en utbildning inom ämnet. Kan man ingenting om ämnet så blir det svårt att se fördelar med det. ”I vår kultur anses det vara fullt naturligt att vara ”bildanalfabet” (Löf Eriksson, 1987, s. 4).

1.1 Syfte och problemställning

Syftet med vår studie är att undersöka om, hur och i vilken omfattning bildämnet integreras i övrig undervisning. Vi vill även undersöka om pedagogerna har ändrat eller anpassat sin undervisning i bild efter införandet av den nya läroplanen, Lgr 11. Denna uppsats belyser även pedagogernas inställning till betydelsen av ämnet bild. Dessa frågeställningar är centrala i vår studie:

- Vad har pedagogerna för uppfattning om bildämnet?
- Har pedagogerna ändrat eller anpassat sitt arbetssätt efter införandet av nya läroplanen i bild?
- Vilken inställning har pedagogerna till ämnesintegrering och på vilket sätt syns det i undervisning?
- Om pedagoger integrerar bild i undervisningen, hur påverkas elevens lärande av detta, enligt pedagogerna?

2. Forskning, teorier och begrepp

Vi kommer nu att beskriva den kunskapsteori som vi har valt att koppla till vår undersökning samt, för vår uppsats, relevanta begrepp. Vi kommer först ta upp en del av en nationell utvärdering om bildämnet, NU03, där man i sammanfattningen betonar ämnets kommunikativa karaktär, vilken har betydelse för vår uppsats. Vi tar även upp Lgr 11, där man i kommentarmaterialet till bildämnet belyser visuell kultur samt bildanalys, som viktiga beståndsdelar. Efter detta behandlar vi bildens betydelse och begreppet integrering och dess betydelse för undervisningen. Sedan följer en beskrivning och förklaring av det sociokulturella perspektivet utifrån historik och lärande. Därefter skriver vi om vad forskare och författare kommit fram till, och presenterar Vygotskij och Dewey som viktiga teoribildare inom bild och integrering, för att sedan kan koppla och problematisera dessa till undersökningens syfte. Det sociokulturella perspektivet valde vi eftersom det har och är fortfarande en betydelsefull del för lärandet i skolan. De begrepp som vi kommer att uppmärksamma och förklara och som är viktiga för vår analys, är mediering, integrering och visuell läskunskap. Vi menar att dessa begrepp är nyckelord vad gäller bildämnet och undervisning.

2.1 Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 samt Lgr 11.

År 2003 gjordes en nationell utvärdering av grundskolans ämnen, men även en helhetsbild över nuläget och förändringar över tid. Utvärderingen av bildämnets belyser dess kommunikativa karaktär, i enlighet med data- och mediasamhällets snabba utveckling. Man betonar även vikten av att elever kan kommunicera via bilder samt att kritiskt kunna granska bilder. Undersökningen visar på att den faktiska undervisningstiden i bild har minskat sedan 1992, att bildämnet präglas av hög personalomsättning bland pedagoger, och att pedagoger säger sig inte inneha kompetens för digital bildhantering. Den sammanfattande slutsatsen av utvärderingen av bildämnet pekar på "[...]ett ämne med viktiga uppgifter i ett samhälle där bildkommunikation – enligt den omvärldsanalys som redovisas – får en vidgad betydelse, men vars tid har minskat. Bildämnet tycks vara "fast" i en tradition av bildframställning och fritt skapande" (NU 03). Texten skulle kunna tolkas som att bildkommunikation är en viktig del i undervisningen men inte ryms inom bildundervisningen, som fått minskad undervisningstid. Betyder detta att bildkommunikation är en del, som med fördel kan integreras i andra ämnen?

I kommentarmaterialet till kursmaterialet i bild, Lgr 11, kan vi läsa:

”Den nya kursplanen betonar bildämnet kommunikativa inslag i större utsträckning än tidigare. Det innebär att kursplanen vill integrera ämnets två beståndsdelar: att skapa/framställa och att analysera/tolka. I kursplanen framhålls vikten av att se till vad bilder berättar, det vill säga till bildbudskap och inte enbart till bilders yta. Ett sådant synsätt innebär inte ett avsteg från bildskapande arbete, utan det är en utveckling mot mer betydelskapande bildarbete”. (Kommentarmaterial för kursmaterial i bild, s.6)

Vidare betonas vikten av ”visuell kultur”, vilket är ett begrepp som numera är vedertaget i undervisningssammanhang och innefattar film, foto, design, arkitektur, miljöer och konst.

”Begreppet tar avstamp i det traditionella begreppet bild, men vidgar det till att inrymma allt fler olika former av visuella uttryck. Genom att introducera begreppet visuell kultur i kursplanen är ambitionen att vidga synen på vad som ryms inom skolämnet bild.” (Kommentarmaterial för kursmaterial i bild s.7)

Till skillnad från NU 03 som menar att bild borde få vidgad betydelse, kan man i Lgr 11 tolka det som om *andra* ämnen borde integreras i bildämnet, och detta till trots att utvärderingen NU03 visar på att undervisningstiden i bild har minskat? Både NU03 och Lgr 11 understryker vikten av bildkommunikation och visuell kultur, samtidigt som bildämnet i skolan marginaliserats och bild, som ämne, tagits bort i gymnasiet.

2.2 Bildens betydelse

”Alla som arbetar med barn borde inse och förstå bildspråkets specifika egenskaper och se värdet av att det utvecklas precis som alla andra språk” (Löf Eriksson, 1987, s.9). Författaren tar upp att vi måste ändra attityd till bildämnet, då man annars glömmer de positiva effekter bild har för barns lärande. Bildämnet har idag en speciell definition utav att vara ett särskilt vackert men framförallt särskilt onödigt ämne i skolan (Aulin-Gråhamn, 2004) och det beror bland annat på bildämnet traditioner genom tiderna. Många tänker ofta bara på resultatet när det kommer till bild och glömmer därmed av att se till den långa processen, att den har en betydelse och att resultatet inte behöver vara i fokus. Bilden har många positiva effekter för individen och det gäller då att pedagoger uppmärksammar sig på dessa effekter. Bild är bland annat ett icke verbalt uttrycksmedel där man kan få uttrycka sina känslor som man annars kanske inte hade kunna uttrycka sig i skrift eller tal. Under en skapelseprocess förändras ens personlighet då man associerar, planerar och prövar nya mönster. Det har en terapeutisk personlighetsutvecklande funktion då konst och bild ger individen en naturlig disciplin och skänker en tillit (Löf Eriksson, 1987).

”Bild- och formskapande är något som både skänker tillfredsställelse och njutning, och ger nyttiga kunskaper och erfarenheter. Under skapande aktiviteter får småbarn på ett lustfyllt sätt öva motorik, koordination, iakttagelseförmåga och koncentration. De tränar handens och fingrarnas finmotorik, koordination av ögon- och handrörelser samt deras koppling till hjärnan. Detta utvecklar barns språk-, skrift-, och bildmedvetande, samt ger dem nödvändiga erfarenheter inför kommande läs- och skrivinläring” (Granberg, 2001, s.26).

Bilden bidrar därmed till barns utveckling och lärande vilket gör att ämnesintegrering av bild i verksamheten skulle kunna medföra många positiva effekter för lärandet i andra ämnen, ”Bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden” (Skolverket, 2011, s.20). Det är dessutom viktigt att komma ihåg att när man arbetar med skapande aktiviteter så uppstår det en magisk övergång från vardag till en annan värld. Man leker sig in i den världen och får då nya erfarenheter och kunskaper och det är då vi kan utveckla vår kreativitet. Det är därmed viktigt att detta finns med i någon form i undervisningen, (Löf Eriksson, 1987). Det är varje människas rättighet att kunna få uttrycka sig och vara delaktig i sin kultur ”Det är livsnödvändigt för varje människa att få uttrycka sin inre värld och att få delge sina tolkningar av omvärlden” (Bisquert Santiago, 1977, s.15). Om vi som pedagoger uppmuntrar detta så bidrar det till att barnet vågar skapa kontakter och bli sociala. Barn som kan känna lusten att skapa för att vara delaktig i sin kultur leder också till att barnet blir mer säkrare på sig själv och vågar vara delaktig i samhället och kulturen (Bisquert Santiago, 1977). Det är därmed viktigt med pedagogens stöd i läroprocessen och låta barnet få prova sig fram och låta barnet vara socialt. Bildämnets marginalisering, är egentligen motsägelsefull, med tanke på att man dagligen utsätts för bilder i samhället, genom till exempel media:

”Skolan av idag måste våga ge sig in på mediernas och estetikens område [...] Om skolan skall svara mot samhällsutveckling - inte minst ungdomskulturen - förutsätter det såväl moderna och digitala medier som medieringar som kopplar kroppen till de olika medierande redskapen” (Marner och Örtergren, 2003, s.59).

Att använda sig av bild och media i skolsammanhang kan skapa förutsättningar som leder till en vidgad syn på lärandeprocesser och för att kunna utveckla arbetsformer i skolan, vilket styrks av Marner och Örtergren, 2003. Problemet med bild i skolan är som vi skrev tidigare att det betraktas som ett särskilt ämne och inte som ett viktigt ämne som till exempel kärnämnen. Så här skriver Agnes Nobel om det:

”De estetiskt-praktiska inslag som idag finns i skolan isoleras till särskilda ämnen, vilka inte sällan intill självutplåning antar en allt högre verbal abstraktionsnivå i sin kamp för att åtnjuta status i skolans värld. Risken ökar därmed att kunskapsutveckling blir en ensidig mekanisk fråga, som alltmer kommer att handla om en kvantitativ distribution av information och fakta. Följden kan bli en allt sämre förankring vad gäller insikten om att företeelser såsom fantasi, lek, konst och känslor skulle kunna vara intimt förknippade med en positiv samhällsutveckling och med skolans effektivitet när det gäller att uppfylla kunskaps- och färdighetsmål i alla ämnen - genom att ge kunskapen liv” (Löf Eriksson, 1987, s.91).

Skolan måste därmed se bilden som ett ämne som är lika viktigt som de andra ämnena. Det står även i Lgr 11 att ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet” (Skolverkat, 2011, s.9). Skapande arbete har därmed en viktig roll och betydelse för att eleverna ska kunna tillägna sig kunskaper.

2.3 Visuell läskunskap

Visuell läskunskap, eller visual literacy är ett begrepp som blev vanligt inom skolans värld, i England, i 1990 talets början. Anna Sparrman (2006) skriver om begreppet i sin bok ”Barns visuella kulturer”. Författaren har flera synonymer till begreppet visual literacy, som visuell erfarenhet; visuell kompetens eller visuell läskunnighet. Hon förklarar begreppet:

”att översätta ”visual literacy” till visuell läskunskap innebär att både tolkningsprocessen (läsa) och lärandeaspekten (kunna) lyfts fram. På så vis blir det även tydligt att visuell läskunskap är något varje människa förvärvar och inte något han eller hon föds med” (Sparrman, s.52).

Sparrman menar att begreppets bakgrund är en kombination av idéer från konstvetenskapen, psykologin samt lingvistik och pedagogik/utbildningsvetenskapen. Denna syntes är alltså beroende av vem som använder begreppet och när det skall användas.”Alla bilder – mentala bilder, bilder som objekt, osynlighet, massmediebilder, konst, verbala bilder/metaforer – är av betydelse (Sparrman s.53).” I kursplanen i Bild i Lgr 11 kan vi läsa:

”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur bildbudskap utformas i olika medier. Undervisningen ska också ge eleverna möjligheter att diskutera och kritiskt granska olika bildbudskap och bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om bilder i olika kulturer, både historiskt och i nutid. Genom undervisningen ska eleverna även ges möjlighet att använda sina kunskaper om olika typer av bilder i det egna bildskapandet.”(s.20)

Sparrman hävdar att just att tolka och se bilder är något man sällan använder sig av i undervisningen, förutom i bild- och mediekunskap. Utanför bildsalen används bilder oftast för att illustrera något i skolböcker, där bilderna blir faktaillustrationer av omvärlden, och kan framstå som vedertagna sanningar. Dock kan vi skönja en förändring, i alla fall i ämnet bild, då vi i kommentarmaterialet i Bild i Lgr 11 står: ” I kursplanen framhålls vikten av att se till vad bilder berättar, det vill säga till bildbudskap och inte enbart till bilders yta”(s.6)

Om visuell läskunskap, på det sätt som det omskrivs om i kommentarmaterialet, på något sett kommer att ge ”ringar på vattnet” i andra ämnen, återstår att se.

2.4 Begreppet integrering

Integrering har olika betydelser och därmed är det svårt att sätta en direkt översättning till begreppet. Ordets betydelse har att göra med i vilket sammanhang det står i. Begreppet har sitt ursprung från det latinska ordet integra'tio, av i'ntegro 'återställa', av i'nteger 'orörd', 'ostympad', 'hel', 'fullständig', 'oförvitlig. Samhällsvetenskapen ser integrering som en "process som leder till att skilda enheter förenas; även resultatet av en sådan process" (<http://www.ne.se/>, 2012-11-16). Andersson (1994) tolkar ordbetydelsen: "Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till en helhet" (Andersson, 1994, s.40). Han menar att denna definition är en av två utgångspunkter. Den andra innebär att det är eleven själv som integrerar. Dessa två utgångspunkter har dock inget direkt samband till varandra då Andersson menar att "integration är alltid någons integration" (Andersson, 1994, s.40) och därmed kan eleven ensam skapa helheter och är inte helt beroende av läraren. Men han menar även att begreppet är tolkningsbart beroende på vilket sammanhang det står i. Därmed är det viktigt att ta reda på vad det betyder i skolsammanhang. Ämnesintegrering handlar om att flera ämnen kompletterar varandra för att bidra till en bättre helhetssyn inom ett område. Ämnesintegrering kan ta sin form i till exempel temaarbeten eller projektarbeten då det man arbetar med ska "angripas ur en rad skilda infallsvinklar, som skärs tvärs över de traditionella ämnesgränserna, och ämnesintegration liksom lärarsamarbete blir en naturlig (ofta nödvändig) följd av arbetssättet" (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002, s.131).

2.4.1 Varför tillämpa ämnesintegrering?

"Ämnesindelning är inte något som finns i barnets erfarenhet. Individerna upplever inte tingen i separata fack. Tillgivenhetens vitala band och aktivitetens sammanhållande kraft länkar samman de växlande personliga erfarenheterna" (Dewey, 1980, s.102). Dewey menar därmed att det inte är bra för barnet att jobba ämnesuppdelat som skolan i stort sett gör idag. Det blir inte naturligt för barnet utan man bör undervisa på ett sätt som gör att barnet ser verkligheten, och det kan man göra via ämnesintegration. Andersson (1994) tar upp att elever behöver hjälp med att skapa sammanhang och förstå omvärlden och han menar att ämnesundervisning inte är tillräckligt för att förstå världen:

"huvudsyftet med undervisningen är att hjälpa eleven att orientera sig i en komplex verklighet med ett mycket stort informationsflöde och ge en helhetssyn [...] och eftersom ämnesundervisning inte är tillräckligt för detta, måste skolan utveckla integrationsdimensionen" (s.72).

Integration bidrar till att man utvecklar andra tankemönster som bidrar till att förståelsen blir bättre och därmed är det viktigt att det blir ett samspel mellan

ämnena (Andersson, 1994). Att arbeta ämnesintegrerat bidrar till att innehållet erbjuder eleverna sammanhang och mening.

Österlind (2006) tar upp tre argument för ämnesintegrering, eller ämnesövergripande undervisning som hon kallar det. Ett av argumenten går ut på att man ska ha samhällsnyttiga kunskaper och det menar hon att man får då ämnesövergripande undervisning gör det möjligt att diskutera och arbeta med frågor som berör samhället. Flera ämnen kan då kopplas in. Ett annat argument utgår från nyttan och individen, att eleven ska uppleva innehållet som intressant och relevant. Intresset bidrar då till att eleven skapar sig en motivation till att få en förståelse om ämnet. Motivationen leder då till att eleven skapar sammanhang istället för att bara memorera enskild fakta. Dewey (1980) stärker detta argument om nyttan och individen. Han menar att undervisningen ska främja individens skapande av sammanhang och då blir individen mer motiverad om hon förstår sammanhanget och nyttan. Det tredje argumentet tar upp om elevens förståelse, att individen skapar sin egen kunskap och då ska undervisningen vara anpassad till elevens sätt att tänka.

Brinchmann-Hansen (1996) tar också upp vikten med att inläringen sker i ett meningsfullt sammanhang och hon menar också att man kan få det meningsfullt genom att jobba ämnesintegrerat ”Man måste erbjuda eleverna en inläringssituation som är utformad för att se sammanhang och helhet, och som inte är knuten till detaljer” (s.17). Detta kan man då göra genom att frångå så att inte de enskilda ämnena styr inläring och undervisning, eftersom det är viktigt att ämnesgränserna suddas ut. Brinchmann-Hansen menar på att inläringen blir bättre om vi hjälper eleverna att se ett samband inom ett ämne och mellan ämnen.

2.4.2 Svårigheter med ämnesintegrering

Det kan finnas en del praktiska svårigheter med ämnesintegrering när det kommer till organisation.

”Efter vilka principer som skolscheman läggs visar tydligt om det är ett öppet eller slutet skolsystem som råder. Principen att skolämnet styr schemalaggningsdominerar. Det får som konsekvens att det blir knepigt att hitta gemensam tid för arbetslagsmöten och ämnesintegration” (Sandström, 2005, s.60).

Samtidigt är det rektorns ansvar att ”i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden” (Skolverket, 2011, s.19). Brinchmann-Hansen (1996) och Sandström (2005) menar på att lärare känner sig allt för stressade för att ha fler möten och nya former av samarbete vilket också leder till minskat intresse för integrering. Oftast är de några få lärare som arbetar för det, men sättet att lägga schema har en stor påverkan till att man undviker det då det ska rymmas inom arbetstiden. Brinchmann-Hansen (1996) skriver att man i alla fall periodvis kan ha till exempel tematisk undervisning, eftersom ”man måste erbjuda eleverna en inläringssituation som är utformad för att se sammanhang

och helhet, och som inte är knuten till detaljer” (s.17) och det får vi inte om de enskilda ämnena styr inläringen. Det står i Lgr 11 ”Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former” (Skolverket, 2011, s.13), så det är lärares ansvar att försöka få det att fungera.

2.4.3 Integrering med bild

”Att estetiska ämnen har ett annat hemmedium än det talade eller skrivna språket behöver dock inte innebära att tal och skrift inte förekommer inom ämnet. Inte heller behöver det innebära att ett teoretiskt perspektiv saknas, bl.a. eftersom motsättningen mellan olika typer av skolämnen då riskerar att ytterligare cementeras” (Marner och Örtergren, 2003, s.53).

Marner och Örtergren (2003) tar upp att man inte får glömma bort bildens kraft, för bild är så mycket mer än man tror. Bild kan innefatta så mycket, allt ifrån teckningens ögonmått och bildframställning till konstvetenskap, konstupplevelse och bildsemiotik. De tar då upp matematiken som jämförelse att den också kan omfatta flera steg, från ögonmått och former i naturen till matematiska formler och geometri. Ser vi detta kan skillnaden mellan ämnena minskas och ett samarbete kan då lättare skapas. Detta är något som Dewey (1980) också förespråkar. Vi måste se sambanden med ämnena för allt hänger ihop och vi får en bredare förståelse om vi kan se det.

Auhlin-Gråhamn, Persson och Thavenius (2004) skriver om hur viktigt det är att använda sig av gemensamma samtal. Det är en nödvändighet för att de traditionella gränserna skall kunna försvinna.

”Skolans kultur är i stort lika med dess miljöer för lärande. Ska kunskaperna och lärandet vidgas över de traditionella gränserna måste det ske i sammanhang som tillåter många olika perspektiv och uttrycksformer och som inspirerar till dialoger och diskussioner. Undervisningen bör därför präglas av gemensamma samtal där många röster kan höras. Vi vill se skolan som en offentlighet präglad av en reell yttrandefrihet. Konsten och den konstnärliga friheten kan vara en hjälp att förändra skolan i riktning mot en demokratisk offentlighet (Auhlin-Gråhamn, Persson, Thavenius, 2004, s.11-12).

Marner och Örtergren (2003) tar också upp vikten av gemensamma samtal. De skriver att bildkommunikation är en typ av dialogicitet och att inte bara tal och skrift räknas in till det. De menar på att flerstämmighet kan då också skapas i estetiska ämnen. Detta medför att fler typer av medieringar kan medföra information, kunskap och upplevelser och detta skulle kunna ”cirkulera i skolan och bidra till och avsevärt vidga möjligheterna till ett multi- och intermodalt kulturklimat” (s.54). Estetiska ämnen har många egenskaper som medverkar till flerstämmighet till exempel den individuella elevens skapande ”Eftersom objektet, musikstycket eller bilden inte framställs enbart för sin egen skull ligger det i dess natur att det/den ska användas, betraktas och lyssnas till, för att så att säga fullborda flerstämmigheten” (Marner och Örtergren, 2003, s.54). Marner och

Örtergren poängterar också att ett stort problem är den alltför ensidiga fokusen på kursplanernas uppnåendemål, att man då glömmer bort den allsidiga utvecklingen hos individen. Folkestad och Lindgren (2003) i Marner och Örtergren (2003) skriver så här om det:

”Lärare i musik och bild ser problem med det rationella tänkandet kring kunskap som målformuleringen för med sig och menar att uppnåendemålen får en starkare betydelse då regleringen av tiden är borttagen. /.../ I det goda mötet kan en konstnärlig process äga rum, vilket gynnar unga människors identitetskapande. Det är också utifrån dessa utgångspunkter som lärarna i bild och musik arbetar, vilket i högre utsträckning kan relateras till strävansmål i läroplanen och kursplanerna (Marner och Örtergren, 2003, s 42).

Dewey (1980) har liknande tankar. Han menar på att lärostoffet och kursplaner bara är som en andlig föda och kanske ett näringsrikt råmaterial. Men problemet ligger i att det inte kan smälta sig självt eller av egen kraft förvandlas till ben, muskler och blod. Det är helt enkelt dött och det som är dött, mekaniskt eller formaliserat blir inte livat och roligt. Dewey menar då att barnens liv och erfarenheter blir underordnade läroplanen på det sättet, det blir mekaniskt och tråkigt, helt enkelt dött och ”det är därför som ämnesstudierna har blivit detsamma som något trist” (s.104).

2.4.4 Tema- och projektarbeten

”Projektarbete kan sägas innebära, att man organiserar kunskapsprocessen på ett annat sätt än det traditionella. Eleven söker själv sin kunskap och har ett mål för sitt sökande. Temaarbete innebär att man organiserar innehållet i kunskapsprocessen på ett annat sätt än det traditionella, ämnesbundna” (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002, s.132).

Även om de beskrivs olika så gör man knappast någon direkt åtskillnad mellan tema och projekt i skolsammanhang, utan man brukar mer eller mindre försöka betona termernas gemensamma riktning. Att arbeta tematiskt eller i projektform ses som en form av ämnesintegration och det handlar om hur eleverna i samarbete med lärare ”utforskar och behandlar ett problem i nära anslutning till den samhälleliga verklighet, där det förekommer” (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002, s.131). Det är precis som Dewey säger, att undervisningen måste utgå från hur samhället ser utför att få relevant kunskap, eftersom samhället ändras hela tiden och så gör även kunskapen. Lärandet blir då mer meningsfullt. Tematisk- och projektundervisning gör att man utgår från ett mer problemorienterat område, som är en motsättning till ämnesstudier och det skolämnesorganiserade. Utgångspunkten blir att man utgår från ett problem eller frågeställningar. Man måste då utforska dessa från ett helhetsperspektiv som har nära anknytning till den samhälleliga verklighet som dessa problem förekommer i och därmed kan man utgå från en rad olika ämnen. Integrering är alltså utmärkt att använda sig av (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002).

2.5 Sociokulturell teori

2.5.1 Vygotskij

Den sociokulturella teorin kommer från Lev Vygotskij (1896-1934) som anses vara en av de viktigaste nytänkarna i sovjetisk psykologi. Han blev bara 38 gammal, då han dog av tuberkulos, men trots hans unga ålder blev hans bidrag till psykologin enorm. Han började sina studier inom konst och litteratur men ägnade sig sedan åt den psykologiska forskningen. Hans utgångspunkt bottnar i en psykologisk teori, som handlar om hur människan förstår och tolkar sin omvärld. Detta gör hon genom att använda sig av olika tecken och symboler som till exempel språket, gester och verktyg. Samspelet med andra är betydande för lärandet. Teorin beskriver också människans kulturella utveckling där känsla och tanke hör ihop (Vygotskij, 1995). Den sociokulturella teorin har som utgångspunkt att ”människors tänkande, kommunicerande och handlande inte kan skiljas från de sammanhang eller situationer som de ingår i” (Löfstedt, 2004, s.39) och därmed så ska lärandet alltid vara situerat inom något sammanhang. Kunskapen skapas alltid i en kulturell och social kontext.

Vygotskij utgår också från en utvecklingsteori. Den handlar om individens utveckling som sker på två nivåer. Den ena nivån benämner han som utvecklingsnivå, och handlar om biologisk mognad. Begreppet förklaras med att barnet har tillägnat sig kunskaper sedan tidigare och kan nu på egen hand tillägna sig dem. Den andra nivån kallar Vygotskij för potentiell utvecklingsnivå och handlar om lärande genom interaktion. Den potentiella utvecklingsnivån betonar sådant barnet ännu inte kan själv, men kan genomföra med hjälp av en mer kunnig person som till exempel en vuxen eller en kamrat. Genom att samtala och delta skapas därmed förståelse som gör att man kan flyttas till nästa nivå i lärandet, vilket Vygotskij kallar för den proximala utvecklingszonen (Löfstedt, 2004). Vygotskij betonar vikten av att veta vilken nivå barnet ligger på för att kunna utnyttja sin potentiella förmåga, eftersom det först är då man kan bli ett stöd för barnet.

Vygotskij menar att alla människor är kreativa och att själva skapandet hör ihop med minnet. Han kallar den kreativa förmågan för fantasi och han menar att den vuxna har större fantasi än barnet eftersom hon har mer erfarenheter och intryck av världen. Därför behöver vi se till så att barnet kommer i kontakt med olika erfarenheter så att deras fantasi kan öka, eftersom en människa med rika erfarenheter har en rik fantasi och fantasin är ett verktyg till skapandet:

”Den pedagogiska slutsats man kan dra av detta är att det är nödvändigt att vidga barnets erfarenheter om vi vill skapa en tillräckligt stadig grund för dess skapande verksamhet. Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetselement det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar” (Vygotskij, 1995, s.20).

Det är därmed nödvändigt, enligt Vygotskij, för barns lärande att skapa sig erfarenheter för att inläring ska bli lättare och mer meningsfullt, vilket man kan ha mer nytta av tillsammans med skapande aktiviteter. Pedagogerna behöver därför vara aktiva så att eleverna kan vara aktiva genom att organisera den sociala miljön (Vygotskij, 1995).

Inom det sociokulturella perspektivet diskuterar man också begreppet mediering. Med mediering menar man något som kan vara stöd och hjälp i läroprocessen och det kan vara i form av artefakter, eller personer, som blir verktyget. Det är kombinationen av artefakterna och personerna som:

”skapar helt nya och utökade kognitiva och praktiska potentialer [...] ”Redskap” eller ”verktyg” betyder i ett sociokulturellt läroperspektiv de intellektuella och praktiska resurser som vi har tillgång till och som vi använder för att förstå omvärlden och för att handla” (Dysthe, 2001, s.45).

Verktyget medierar lärande på flera olika sätt. Medierande verktyg kan bland annat vara datorn, penna och anteckningsblock eller film och böcker. I sociokulturell inläringsteori betonar man vikten av det komplicerade samspelet mellan verktyget och den lärande. Lärokulturen gynnas av införandet av nya redskap (Dysthe, 2001). Relevanta tankar och frågeställningar om mediering är: vad kan man uppleva, tänka och göra med den här medieringen? Det är därmed viktigt att förstå de olika artefakternas styrka i medieringen så man använder dem rätt (Marner och Örtergren, 2003).

2.5.2 Vygotskij idag

Nu ler Vygotskij – eleverna, undervisningen och Lgr 11 heter en relativt nyutgiven bok, skriven av Anne-Marie Körling (2011). ”Boken! Allt är kommunikation, relation och innehåll. För att kunna kommunicera och relatera behövs mötesplatser.” (Körling s.11). Så presenterar Körling sitt första kapitel om hennes ”kommunikation” med Vygotskij, en kommunikation som pågår hela tiden i hennes klassrum. Författaren ser ur ett ”Vygotskijperspektiv är framtiden i elevens lärande mer intressant än gårdagens” (Körling s.39). Hon betonar också vikten av vad hon kallar för ”bildpromenader”, där ”texten inkluderas i bilden, den kommer inte först, den kommer efter att eleverna har förstått helheten, det vill säga bild och text och sambandet mellan dessa.” (Körling s.185.) Körling visar med denna bok, att Vygotskij och hans teorier fortfarande lever och är aktuella, även i Lgr 11, och att bild och kommunikation är något som vi alla förhåller oss till, varje dag.

2.5.3 Dewey

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof och pedagog och hans arbeten bottnade i den progressiva pedagogiken. Som pragmatiker arbetade han mest med att ”utreda de praktiska följderna av olika idéer och fenomen” (Dewey, 1980, s.13). Han ägnade sig dock sedan mer åt de pedagogiska frågorna, då han var mer intresserad av de dagsaktuella praktiska frågorna. Dewey betonar att individen utvecklas genom att samspeja med sin omvärld, då det är där som man lär sig sociala regler och att förstå sammanhang. Man måste därmed arbeta med eleverna så att de får möta samhället ”Skolan måste föras närmare det samhälle vars syften den skall tjäna. Skolan är samhällets styrinstrument både när det gäller elevernas egen utveckling och samhällets framtid” (Dewey, s.11). Dewey menade att skolan därmed skall påminna om det reella liv vi lever. Lgr 11 betonar det som Dewey att vi måste förbereda eleverna för att kunna vara aktiva i samhället ”Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet” (Skolverket, 2011, s.8) och då kan vi inte ha undervisning som präglas av ämnesuppdelning då samhället inte fungerar så. Han förespråkade uttrycket ”*Learning by doing*” och med detta menade han att eleverna måste få pröva på och experimentera, människan måste alltså vara aktiv för att kunna lära sig på bästa sätt. Det är pedagogernas uppgift att stimulera, bredda och fördjupa elevens utveckling. Utbildningen ska ha sin utgångspunkt i elevens intresse så att lärandet blir meningsfullt (Dewey, 1980). Detta gör att det blir en ”aktiv process som individen är engagerad i, ett arbete som individen utför, där kunskapen växer genom att individen aktivt manipulerar, experimenterar med och observerar sin omgivning” (s.18). I Lgr 11 står det också att man ska främja elevernas lärande genom att man ska anpassa den efter deras förutsättningar ”Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011, s.8). Detta menar även Dewey som säger att man ska utgå från eleven och dess intresse och erfarenheter. Då elevens utveckling stor i fokus så menar Dewey att man måste överge ämnesuppdelad undervisning. Dewey poängterar också att barnet inte är gjord för ämnesuppdelad undervisning då det inte blir en naturlig för henne, lärandet blir alltså inte naturligt eftersom vårt samhälle inte är ämnesuppdelat. Man får då inte se verkligheten och det blir inga direkta sammanhang, vilket bara rör till det för barnet. För att nå kunskap och för att förstå omvärlden, och lära sig meningsfull kunskap måste vi ha ämnesintegrerad undervisning. Det är så samhället är uppbyggt, vi lär oss inte bara en sak inom ett ämne, när vi lär oss korsas en massa ämnen (Dewey, 1980). Lgr 11 tar även upp att:

”Skolan ska främja elevernas harmoniska utveckling. Detta ska åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och en utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet. Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande” (Skolverket, 2011, s.10).

Det är därmed viktigt för elevernas bästa att se till så att undervisning är integrerad och varierad för det är först då de kan ta till sig och se meningen med det de lär sig (Dewey, 1980).

2.6 Sammanfattning teori och begrepp

Den sociokulturella teorin och Vygotskij är fortfarande en viktig del i dagens undervisning. Bild och kommunikation är högaktuella i dagens mediasamhälle och elever behöver kunskap och insikt för att kunna ta en aktiv del i detta samhälle. Bildens betydelse för lärandet, att vara visuellt läskunnig, förespråkas av flera av författarna i vår teoridel. Begreppen mediering och integrering är viktiga lärandeaspekter och integrering förespråkas som en naturlig del i lärandet av bland andra Dewey. Bildämnet marginalisering i skolorna kan bero på att bild tillhör de estetiska ämnena och därmed inte har den legitimitet som kärnämnen har. Trots detta kan vi se hur det i kursplanen i Lgr 11 nu betonar vikten av bildanalys och bildkommunikation.

3. Metod

3.1 Metodval

Vi bestämde oss relativt snabbt för att vi ville göra en kvalitativ intervjuundersökning. Detta baserade vi på att vi har tidsförutsättningar för att göra intervjuer och vi menar att en intervjuundersökning passar vårt syfte bättre än en enkätundersökning, då det är informantens tanke kategorier och åsikter vi är intresserade av, och med en intervju kan man enkelt ställa följdfrågor om det behövs.

Empirin som intervjuerna ger kommer vi att redovisa och behandla kopplat till våra frågeställningar, i resultatdelen. Boken *Etnologiskt fältarbete* (2011) förklarar begreppet empiri med att det således är något som är resultatet av vad man kan se, höra eller på andra sätt registrera, t.ex. via observationer eller intervjuer (Kaiser & Öhlander, 2011). Författarna menar att egentligen kan allt bli empiri, bara det kan kommuniceras på något sätt och det är upp till forskarna vad de gör av materialet och hur de sammanställer det (Kaiser & Öhlander, 2011). Hur, vad och varför är frågor som står i fokus i vår intervju.

Innan vi skrev ned våra intervjufrågor, gjorde vi en tankekarta över vår egen förståelse av ämnet. Vi skrev ner namn på pedagoger vi träffat under våra VFU-perioder, som hade koppling till bildämnet, och som vi troligen kunde få möjlighet att intervju; vi kopplade det vi hört, sett och upplevt om både bildämnet och integrering av bild i andra ämnen till vår tankekarta och genom detta utkristalliserades flera frågeställningar som vi senare gjorde om till intervjufrågor. I boken *Etnologiskt fältarbete* (2011) menar man att det med kvalitativa studier inte handlar om mängden av personer som man intervjuar, som är viktigt utan ”målet är att samla in ett så innehållsrikt material som möjligt” (s.30).

Vi har utgått efter intervjuguiden i *Metodpraktikan* (2007) (Esaiasson et al s.298) med uppvärmningsfrågor, tematiska frågor, uppföljningsfrågor samt avslutande tolkande fråga. Våra uppvärmningsfrågor var av personlig karaktär, där vi frågade om ålder och utbildning, för att försöka skapa en avslappnad atmosfär. De tematiska frågorna relaterade till vårt huvudsakliga syfte, där vi ville få informanten att svara så "brett" som möjligt, för att i uppföljningsfrågorna komma med exempel eller utveckla sitt resonemang kring ämnet. I slutet av intervjun använde vi oss av tolkande frågor, där vi med egna ord sammanfattade intervjusvaren, såsom vi uppfattat dem exempelvis "har vi uppfattat dig rätt/menar du då att...". Deskriptiva frågor såsom "kan du beskriva/berätta/utveckla" har vi kopplat till de tematiska samt uppföljningsfrågorna. Vi hade även möjligheten att göra en provintervju på en lärarstudent med bildinriktning, och fick i och med detta formulera om en del frågor för att få "ett bättre flyt" i intervjun.

Möjligheten att lämna en "leave behind", en slags enkätundersökning med ytterligare frågor som informanten har möjlighet att fylla i och komplettera med efter intervjutillfället, diskuterade vi ganska ingående (Esaiasson et al s.263). Vi kom dock fram till att risken för att få alltför tillrättalagda och kanske också reviderade svar som går emot de svar som gavs vid det personliga intervjutillfället, var överhängande och övergav därmed den tanken.

3.2 Intervjusituationen

Vi tog personlig kontakt med informanterna med förfrågan om de kunde tänka sig att bli intervjuade. Med tanke på det som Esaiasson et al kallar för "intervjuareffekten", (s.301) där svaren på frågorna kan skilja sig åt beroende på vem som ställer frågorna, bestämde vi oss för att var och en av oss skulle intervju de personer som vi inte hade personlig koppling till. Då vi redan gjort provintervju, som vi nämnt innan, kände vi oss bekväma med både innehåll och ordning på våra intervjufrågor. Vi gjorde alla intervjuer på informanternas arbetsplats, dels för att de skulle känna sig bekväma i intervjusituationen och dels för att de inte skulle få omaknet att behöva ta av sin tid för eventuell resa. Intervjuerna ägde rum antingen i klassrum eller i personalens fikarum. Vi hade beräknat intervjutiden till omkring en timme och informerat om detta i förväg. En del av intervjuerna spelades in och några skrev vi ned för hand, orsaken till detta var att vi gjorde det som var och en kände sig bekväm med. Kaiser & Öhlander (2011) betonar att "kärnan i intervjun är själva mötet"(s.88). Deras definition av intervju lyder "en kommunikationsform där någon berättar och besvarar frågor som ställs av en annan person och där det sagda registreras i någon form – genom ljudupptagning, anteckningar, videoupptagning eller andra medier" (s.88).

3.2.1 Etiska hänsyn

Före intervjuerna informerade vi svarspersonerna om etiska hänsyn; att vi endast kommer att använda oss av intervjuvaren som resultatredovisning i den aktuella uppsatsen, att vi kommer att anonymisera alla personer som vi intervjuar samt att allt inspelat samt nedtecknat material kommer att förstöras efter transkribering. Vi har även erbjudit alla svarspersoner att ta del av transkriberingen samt färdig uppsats. Alver och Øyen (1998) tar upp etiska hänsyn i sin bok *Etik och praktik i forskarens vardag* och skriver i kapitel sex:

”Det räknas som god forskarmoral att ingen skall bli utforskad utan att vara orienterad om att hon blir utforskad – och utan att ha givit sitt explicita samtycke till att medverka. Detta leder till principen att individen skall ha relevant information som kan ligga till grund för ett beslut att ge eller inte ge sitt samtycke. Forskaren visar därmed respekt för individens bestämmanderätt över sitt eget liv, erkänner att individen vill ha full kontroll över de upplysningar om henne själv som delas med andra och att hon har rätt att veta vad de upplysningar som lämnats ska användas till.”(s.93)

Boken tar även upp risken för att informanter kan bli igenkända i forskningsrapporten, detta har vi försökt att minimera, då vi anonymiserat och ”döpt om” våra informanter och heller inte angivit vilken stad eller skola de arbetar på. Vi har även gett informanterna information om uppsatsens syfte samt frågeställningar.

3.2.2 Val av intervjupersoner och presentation av informanter

Vid en samtalsintervjuundersökning är det personens tanke kategorier och personliga uppfattningar eller föreställningar om det givna ämnet, som är i fokus. Under våra VFU-perioder har vi under utbildningsåren kommit i kontakt med olika pedagoger som samtliga undervisar i bildämnet, både utbildade och outbildade. Deras inställning till bildämnet och integrering, positivt eller negativt bidrog till vårt val av informanter. Vårt mål är att dokumentera och identifiera lik- och olikheter; om det finns gemensamma mönster i svaren.

Pedagog Anna:

Kvinna, 57 år gammal. Hon är i botten utbildad förskollärare men vidareutbildade sig sedan till grundskollärare. Hon är behörig i alla ämnen från 1-7 med komplettering bildkurs på 15 hp. Hon har snart jobbat i nio år som lärare och 24 år som förskollärare. Idag undervisar hon i årskurs 1-5.

Pedagog Birgit:

Kvinna, 46 år gammal. Hon har varit verksam pedagog sedan 1988, då hon tog sin lärarexamen. Innan dess arbetade hon på förskola, examinerad inom förskola. Hon har matematik och svenska i sin lärarexamen från årskurs F-6. Hon arbetar nu som klassföreståndare i årskurs 3.

Pedagog Elise:

Kvinna, 25 år gammal. Hon är nytexaminerad och tog sin examen i januari 2012. Före hon tog sin examen så arbetade hon extra som pedagog. Hon har 60 hp svenska, 15 hp matematik, 30 hp specialpedagogik och 15 hp fritidspedagogik. Idag arbetar hon som klassföreståndare i en årskurs ett.

Pedagog Lollo:

Kvinna, 40 år gammal. Hon har varit verksam pedagog i 12 år. Hon är behörig pedagog i årskurs 1-7 med 60 hp bild. Idag arbetar hon i årskurs 4-6 och undervisar i bild, engelska och svenska.

Pedagog Marianne:

Kvinna, 47 år gammal. Hon är utbildad till fritidspedagog och har jobbat i 23 år. Hon har bland annat bild och praktiskt arbete (PA) i sin utbildning. Hon undervisar i bild och PA i år F-3. Skolan arbetar ämnesintegrerat.

3.3 Validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet är två begrepp som, från att oftast ha används inom kvantitativa studier, nu även på senare tid används i kvalitativa studier.

Validitet kan definieras på olika sätt. Esaiasson et al (2007) beskriver begreppet ”att vi mäter det vi påstår att vi mäter (s.66)”. I vårt fall har vi undersökt och intervjuat fem pedagoger och försökt se om vi kan finna eventuella mönster i deras svar. Validiteten i våra resultat tycker vi kan anses som god därför att vår undersökning har genomförts 1) tidsmässigt relativt nära införandet av ny läroplan, 2) innefattar tanke kategorier och erfarenheter från relevant population. Vi är medvetna om att informanternas tanke kategorier kan ändras över tid eller om till exempel en ny läroplan med ändrade förutsättningar skulle införas.

Med begreppet reliabilitet menas att de data som man samlat in i sin undersökning, har samlats in på ett tillförlitligt sätt. Esaiasson et al (2007) menar att brister i reliabiliteten oftast handlar om slarvfel i datainsamlandet (s.70), att man kanske varit trött när man transkriberat eller hört fel på bandupptagningar. Detta har vi försökt att minimera, då vi transkriberat intervjuerna direkt efter, läst igenom varandras skriftliga sammanställningar samt att vi båda varit närvarande vid samtliga intervjutillfällen. Kaiser & Öhlander (2011) menar att bandupptagningar är att föredra framför nedtecknade, även om båda har sina för- och nackdelar (s.104). Med inspelade intervjuer kan man ägna sin odelade uppmärksamhet åt informanten, medan ”en nedtecknad intervju är frusen på den kompetensnivå forskaren hade när den fästes på pappret”(Kaiser & Öhlander s. 105). Sådär i efterhand kan man tänka att vi skulle ha använt ett sätt att dokumentera intervjun, istället för två, för att öka reliabiliteten i vår undersökning.

4. Resultatredovisning

I detta kapitel kommer vi att presentera resultaten av våra intervjuer och detta gör vi genom att först sammanfatta informanternas svar på de inledande frågorna 1-4. Därefter följer resterande frågor, med citat från de olika informanterna.

4.1 Sammanfattande svar på fråga 1-4

- 1) Hur gammal är du? Svar: Birgit är 46 år, Anna 57, Marianne 47, Elise 25, Lollo 40.
- 2) Vad har du för utbildning? Svar: Av de fem pedagoger som vi intervjuat så är det tre (Anna, Marianne och Lollo) stycken som är utbildade inom bildämnet på något vis. Två (Lollo och Marianne) av pedagogerna är renodlade bildlärare medan en (Anna) har läst en kurs på 15 hp.
- 3) Hur länge har du varit verksam pedagog? Svar: Anna, 9 år; Birgit 27 år; Elise mindre än 1 år; Lollo 12 år; Marianne 23 år.
- 4) Vilka årskurser undervisar du i? Svar: Anna åk 1-5; Birgit åk 3; Elise åk 1, Lollo åk 4-6, Marianne åk f-3.

4.1.1 Vad betyder bildämnet för dig?

Alla pedagogerna förutom Birgit anser bild som något roligt och intressant. Hon kopplar bild som något svårt och jobbigt, eftersom hon inte har någon utbildning inom ämnet och minimalt intresse för det. Hon tycker därmed att det blir svårt att ha ett utvecklande bildämne.

”Att rita en bild till en uppgift man gör är ju inte svårt. Om man till exempel läser en bok och sedan ska illustrera boken är det ju inte svårt, men att göra bildämnet mer skapande och utvecklande... Inte bara att sitta ner och rita någonting från boken, det tycker jag är svårt” (Birgit).

Birgit betonar dock att hon förstår att bild och text kan förstärka varandra för att göra det tydligare för barn. Hon tycker också att det är viktigt att arbeta med barn om bilders budskap, och vad bilden vill säga.

Lollo ser bildämnet som något man kan fånga upp elever med som behöver andra vägar att lära sig, genom ett sätt som sker utanför texten. Hon menar då ett sätt som gör att det blir mindre styrt att uttrycka sig. Bildämnet är därmed mycket viktigt. Hon poängterar också bildens betydelse inom bland annat media:

”Nu måste eleverna vara bildlitterata. Jag menar att i dagens samhälle matas vi med intryck från media, tv och datorer och detta sker kontinuerligt. Därför är det extra viktigt att eleverna kan ”läsa” bilder; förstå syftet med bilden” (Lollo).

Hon menar bland annat att det är viktigt att förstå vem avsändare och mottagare är.

Anna håller också med om att det är viktigt för barn att förstå avsändare och mottagare, att det är mycket man kan påverka bara genom en bild. Bilden är ett sätt att kommunicera, ett språk:

”Det är viktigt för barnen att förstå att bilden har ju varit ett viktigt sätt för människan att kommunicera genom tiden och sen är det ju också det att se bilden som något man kan förmedla med. Att den som arbetar med bilden eller använder bilden som ett verktyg kan ju faktiskt påverka den som läser bilden” (Anna).

Anna ser bilden som ett sätt att få uttrycka sig på ett kreativt sätt. Det kan vara allt från sina egna erfarenheter, nya upplevelser och för att befästa kunskap för sig själv. Hon ser det också som ett sätt att förmedla en tanke till andra. Hon poängterar att bilden fungerar som ett sätt att befästa kunskap, vilket hon tycker är viktigt att förstå då alla lär sig olika och bilden kan då vara som ett komplement till lärandet och underlätta för vissa. Anna tror att förståelsen blir mycket bättre om man ser hur text och bild hör ihop, man ser då hur allt hänger ihop.

Anna tycker att bilden är som ett redskap eller verktyg och ska därför finnas med i alla ämnen. Hon ser det som ett viktigt redskap för barn som ännu inte kan läsa eller barn som har särskilda behov, bilden blir då en förstärkning som kan sätta ord på texten:

”Bilden är ju ett verktyg men jag ser det ju speciellt för dem här barnen med speciella behov, dels så är det att det blir ett sätt för dem när de använder bilden så slappnar de ofta av litegrann eftersom många av de här barnen har ju svårt med det här med läsinlärning och den abstrakta matten. Kan man då varva det och ta in bilden så är det som dem tänker det här är ju inte matematik fast det är det egentligen ändå” (Anna).

Hon ser också bilden som ett sätt att få ge utlopp för sina känslor. Man kan bearbeta dem på ett annat sätt genom bild, menar hon.

Marianne ser också bilden som ett sätt att underlätta för barn då barn har olika förutsättningar och förkunskaper och då måste man anpassa sig efter deras behov. Hon tycker därmed att bildämnet är mycket viktigt i undervisning

”Jag har alltid själv tyckt att det är lättare att lära in nya saker med hjälp av bild och skapande” (Marianne).

Hon betonar också att det är viktigt att förmedla bildens kraft till eleverna; vad ser vi? Vad berättar bilden för mig? Vad kan vi tolka in i bilden? Kan olika personer uppleva samma bild på olika sätt? Man måste kunna läsa bilder och tecken. Hon ser bilden som ett sätt att kunna få uttryck för sina känslor som man annars kanske inte skulle kunna ge genom tal eller skrift, bilden är ett språk och den är social.

Elise tycker att bildämnet är roligt då man kan se hur kreativa eleverna är. Hon ser det som ett tillfälle att hjälpa barn att öka sitt självförtroende. Hon menar då bland annat att man hjälper dem till ett bildskapande genom att stötta och hjälpa dem genom att uppmuntra dem men också genom att rita själv så barnen ser att läraren också ritar. Hon menar att man inte kan kräva att barnen ska rita och tycka att det är kul om man själv inte gör det:

”Det är ju viktigt att barnen ser att man också målar så då behöver det ju inte vara fint egentligen. Jag känner att ifall barnen har ritat en häst så är den ju fin, jag kan ju inte rita en bättre häst och då blir de ju lite så jajaja okej då och då suddar de lite och målar vidare och oftast tycker de att det blir fint sen” (Elise).

4.1.2 Har du ändrat eller anpassat din undervisning i bild efter nya läroplanens införande, Lgr11?

Fyra av pedagogerna (Anna, Birgit, Lollo och Marianne) menar att de har ändrat på sin undervisning på något sätt sedan införandet av den nya läroplanen.

Elise som är nyexaminerad arbetade inte med den förra läroplanen så hon har inget att jämföra med. Hon arbetar dessutom i en etta och där har man ingen renodlad kursplan i bild.

Anna tycker att hon nu mer styr upp bilden på ett annat sätt. Hon tittar på det centrala innehållet och ser allt i ett längre perspektiv nu, vad det ska leda till. Hon menar att hon innan arbetade mer ”det här gör vi för stunden”. Hon tar längre tid på sig när hon planerar lektioner:

”Bilden blev kanske lite mer innan såsom något ”happening”, men det har fått ett annat forum nu, för mig har det fått det. Jag tänker mer på hur jag använder det och vad jag ska använda det, hur jag ska använda det och varför jag använder bilden där” (Anna).

Hon försöker också göra bilden ännu mer ämnesintegrerad än vad hon tidigare gjorde, så att den verkligen blir ett redskap i lärandet.

Birgit menar på att man har läst på sig lite mer om ämnet och kollat lite mer exakt vad som man inte tidigare har arbetat med som till exempel den digitala bilden. Men annars har hon inte ändrat något direkt.

Lollo tänker också mer på den digitala bilden efter införandet av den nya läroplanen. Hon menar också på att läroplanen har fått en tydligare målbild av verktygen som skall användas; det vill säga slutprodukten. Det praktiska/hantverksbiten har också delvis fallit bort som till exempel att jobba med lera eller batik. Bildanalysen lyfts mer fram nu.

Marianne anser också att bildanalysen är det främsta som har ändrats i den nya läroplanen. Hon arbetar därmed mer med analys och tolkning av bilder.

4.1.3 Vad är din inställning till ämnesintegrering?

Alla pedagogerna tycker det är viktigt att integrera bilden i övrig undervisning.

Birgit menar dock om ämnesintegrering bara blir att man ritar bilder till kapitel i böcker eller något liknande så blir bildämnet ganska tråkigt:

”Man kan inte bara integrera utan man måste också se bildämnet som ett eget ämne för att utveckla det och inte bara göra det som att bilden kompletterar dem andra ämnena. Bilden måste också få växa” (Birgit).

Lollo var från början negativ till ämnesintegrering innan hon såg styrkan i alla olika sätt man kan ”kunskapa” på. Den negativa inställningen berodde på att hon tror att bildämnet kan förlora sin integritet och legitimitet om den integreras i för stor utsträckning, av icke bildutbildade eller ämneskunniga pedagoger.

Anna är mycket positiv till ämnesintegrering och menar på att hon arbetar så hela tiden. Hon menar på att det blir tydligare för barnen om man arbetar så, att det blir mer av en helhet, man tar lite delar här och där och så får man helheten. Det blir tydligare om barnen får se det hela i ett större sammanhang. Ämnesintegrering öppnar också vägar för samarbete, både för pedagoger och för elever.

Elise tycker att det är bra att börja med ämnesintegrering tidigt, eftersom alla ämnen ändå hör ihop och hon tror att ju fortare man inser det desto tydligare och lättare blir det för elevernas förståelse. Hon arbetar bara ämnesintegrerat i sin klass, vilket man oftast gör när man undervisar i en etta, menar hon.

Marianne arbetar bara ämnesintegrerat på sin skola så hon ser bara positiva effekter av det, eftersom barn lär sig olika och behöver då olika sätt för att lära sig. Det är då viktigt att utgå från barnens erfarenheter så motivation kan skapas hos dem. De måste förstå vilken nytta man har av det. Det blir mycket tydligare för dem att om de ser hur allt hänger ihop, man får ett sammanhang och en helhet.

4.1.4 I vilken omfattning integrerar du bildämnet?

Marianne säger att hon integrerar bildämnet i det mesta hon gör. Det är allt från att tolka bilder i böcker, skriva berättelser där man ska illustrera händelser med bilder, olika matteuppgifter som till exempel symmetri och geometriska figurer, måla till musik för att uttrycka känslor och träna på att skapa inre bilder. I livskunskap jobbar eleverna i grupper där man skapar bland annat gemensamma bilder med mera.

Lollo integrerar också bilden i så gott som alla ämnen. Hon menar på att bilden är väldigt tacksamt att arbeta med. Hon arbetar med bild i väldigt stor omfattning i språk eftersom hon anser att det kan vara bra att komplettera diskussionen med bilder:

”Ett konkret exempel på hur jag arbetar kan vara då elever får tolka bilder utifrån en given ram eller beskriva fritt med egna ord, utifrån en bild. Det kan vara landskapsbilder, bokomslag, reklambilder, historiska bilder eller filmer” (Lollo).

Birgit arbetar mest med bild i svenska och so. I so:n arbetar de bland annat med sina drömyrken och då går de runt och fotograferar olika arbetsplatser och yrkesmän som de sedan skriver om. I matematiken och no:n använder hon bilden mer som en förstärkning, att det blir mer som ett komplement. Men hon har också arbetat en del med olika tekniker och material då de till exempel arbetat om rymden.

Elise integrerar som sagt bild i nästan allt och hon menar på att man gör det utan att man ens tänker på det eftersom det sker så naturligt. Hon påpekar också att eftersom eleverna är så unga så behöver de bilden för att få en större förståelse då många inte kan läsa så bra. Bilden blir då deras språk och deras sätt att uttrycka sig. De har också bland annat gjort en stad mitt i klassrummet som är gjord av bland annat olika typer av förpackningar som de sedan målat och dekorerat med olika material.

Anna integrerar också bilden hela tiden eftersom hon ser den som ett verktyg i lärandet. Hon menar precis som Elise att bilden underlättar mycket för dem som inte kan läsa. Just nu har de arbetat om vikingatiden:

”Vikingatema då får man in matematiken alltså skalan till byn, jag har fått in svenskan genom att skriva texter och sen har vi ju fått in lite fysik för vi har ju jobbat mycket med material - vad är det för material? Vikingarna hade järn och då var det ett exempel att de skulle måla Tors hammare Mjölner - och vad är det för färg på den? Hur får man den färgen? Och då behöver man prata om att man kan blanda vit och svart för att få den gråa och då kommer man in mer på färger och tekniker och det har det ju varit mycket i när vi har jobbat med vikingarna vad hade de för färger på kläderna för det inte fanns alla de färger som finns nu, så det är ju historia också.” (Anna).

Anna menar precis som Lollo att bilden är ett tacksamt ämne som man kan få in i alla ämnen.

4.1.5 Hur upplever du elevernas inställning till att bildämnet integreras? Kan du se konsekvenser för elevernas lärande av det?

Alla fem pedagogerna säger att de bara upplever positiva inställningar till bildämnets integrering, dock menar Birgit och Elise att de kan uppleva till viss del negativ inställning med.

Birgit menar att hennes elever tycker det är roligare att ha renodlade bildlektioner och det beror på att man då gör det till en större sak. Hon tror inte heller direkt att barn tänker på att man integrerar bilden då hon menar att bilden är ett språk som de har med sig sedan de varit små:

”Så de tänker ju inte så att nu har vi bild när de gör en bild eller när de illustrerar eller när de fotograferar. Då tänker de ju inte ”åh nu har vi bild” utan, det är ju bara en språklig form för dem i större utsträckning” (Birgit).

Hon tror inte heller att barn blir lika kreativa genom att integrera bild för mycket, då hon anser att man blir för styrd av de andra ämnena. Hon är dock medveten om att det finns positiva effekter som bild kan ge genom ämnesintegration. Hon tycker bland annat att genom integrering så kan man hålla kvar bildspråket hos barnen då det är ett språk som de är uppvuxna med och därmed är det viktigt att hålla kvar. Hålla kvar det naturliga hos dem.

Elise ser elevernas positiva inställning men hon kan som sagt också se den negativa sidan av att alla inte gillar att måla. Det blir då en negativ inställning för många om man målar för ofta, men hon menar då att man får hjälpa och stötta eleverna då så de får bort den negativa inställningen. Elise ser bara positiva konsekvenser för elevernas lärande genom integrering, speciellt i den ålder hon undervisar i. Hon menar att barn kopplar sammanhanget till bild och text bättre till exempel när de läser storbok. Dem består av lätta meningar och man får då utläsa mycket från bilden vad som står i texten:

”Då tror barnen att de kan läsa, fast de inte kan avkoda orden liksom. De förstår ju sammanhanget” (Elise).

Hon tycker också att det är bra att prata med barnen om deras skapande för då får de öva att sätta ord på det dem gör till exempel om de målar en bild utifrån sina känslor. Hon tycker att det är viktigt att barn får den tiden till att träna på det, att kunna uttrycka sig och använda sig av språket. Dock har de ofta svårt att finna tid till det, vilket hon tycker är väldigt tråkigt eftersom det är så viktigt. Hon tycker själv att de borde bli bättre på att skaffa den tiden, men det finns så mycket annat som ska hinnas med.

Anna ser bara positiva konsekvenser för elevernas lärande och upplever bara en positiv inställning från eleverna. Hon tycker att man kan varva bildämnet med så mycket så att undervisningen blir varierad:

”Du kan jobba i stationer, att på den stationen får du läsa en text och sen skriva och nästa station så målar du en bild till din text. Det gör att dels så tror jag att jag möter ju fler elever genom med olika inlärningsmetoder men att dem upplever att det blir lite... det blir inte det där att vad ska man säga det blir varierad inläring och då kan det bli att det säger jaha är det här historia? Säcken dras ihop med bilden. Det blir som en helhet. De ser ju också sin egna utveckling med bilden. Börjar du jobba med något med bilden och ju mer du jobbar så syns det ju väldigt tydligt –träning ger färdighet medan om du läser texter och så det är såklart dem läser bättre och så men det kanske inte blir så synligt som när det ser bilder” (Anna).

Hon påpekar att varierad inläring skapar goda förutsättningar för eleverna och därmed kan de utvecklas på ett bättre sätt. Hon tycker att det är viktigt för dem att de ser sin utveckling och hon menar att det gör man om man integrerar bilden, det blir ett direkt lärande som skapar tydlighet.

Lollo tror inte eleverna reflekterar direkt över bildens integrering om man inte gör dem uppmärksamma på det. Hon menar dock att de brukar tycka det är positivt att bilderna är med och hon har inte upplevt några negativa aspekter eller kommentarer från eleverna. Även hon kan bara se positiva konsekvenser för lärandet då man kan fånga upp fler elever som behöver hjälp på olika sätt. Hon tycker också att inläringen blir bättre om man varierar inlärningsmetoder och att man förstår varför man ska lära sig någonting, så det får en helhet i lärandet:

”Bilderna är ett kraftfullt verktyg, om det används på rätt sätt!” (Lollo).

Marianne tror inte heller att barnen direkt reflekterar över att man integrerar bilden i övriga ämnen, eftersom de inte känner till något annat då de arbetar så på hennes skola. Även hon poängterar att barn behöver olika och varierande metoder för inläring och det är viktigt att det är lustfyllt. Marianne menar att det därmed är pedagogers ansvar att göra skolan rolig och intressant för alla barn.

Alla pedagoger förutom Birgit skulle vilja ha mer tid till bildämnet för att kunna styra upp det på ett sätt som gör att man har mer tid till att kunna integrera det på ett bra sätt. De menar att det finns för lite tid inlagd i timplanen och därmed blir det svårt att utveckla bilden. De tycker också att tillgången till material gör det svårt att kunna utveckla och integrera ämnet mer.

Alla pedagogerna tycker att den ekonomiska biten sätter stopp för mycket, vilket de tycker är synd då man skulle kunna göra inläringen för barn så mycket bättre bara man hade rätt resurser. De anser att om man har tillgång till olika material kan man testa på olika tekniker och eleverna kanske då kan upptäcka vad som passar dem bäst. De tycker därmed att det är synd att eleverna inte får den chansen.

5. Analys

Vi kommer nedan att analysera resultaten av de kvalitativa intervjuerna vi har gjort och diskutera dem gentemot det vi skrivit i vår teoridel. Vi har använt oss av *Etnologiskt fältarbete (2011)* för att strukturera upp analysen och kommer att tematisera analysen genom att använda oss av våra frågeställningar som rubriker.

5.1 Pedagogernas uppfattning om bildämnet

Fyra av de fem intervjuade pedagogerna anser att bildämnet är ett viktigt ämne. De ser det som ett sätt för eleverna att få uttrycka sig kreativt och få dem att använda sin fantasi. Detta bekräftar Vygotskij (1995) med att fantasi är något som alla människor har, men det är viktigt att skapa underlag för att utveckla barns fantasi då fantasin är ett verktyg till själva skapandet, och ju mer ett barn ”har sett, hört

och upplevt [...] desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi” (Vygotskij, 1995, s.20).

En av pedagogerna, Birgit, kopplar bildämnet till något som är ”svårt och jobbigt” men medger också att detta delvis beror på att hon inte har någon utbildning i ämnet, men även att hon har ett minimalt intresse för bildämnet. Birgit talar främst om att rita och måla och menar att det inte är så svårt, utan det är att göra ”bildämnet mer skapande” som utmaningen ligger i. Här lyser Birgits brist på utbildning tydligt igenom. Om man inte är intresserad av något kan man heller inte inspirera. Detta styrker Dewey (1980), som menar att det är pedagogernas uppgift att stimulera, bredda och fördjupa elevens utveckling. Utbildningen ska ha sin utgångspunkt i elevens intresse så att lärandet blir meningsfullt.

Alla pedagogerna talar om vikten av kommunikation, i sin uppfattning om bildämnet. Birgit talar om bild som ett budskap – vad vill bilden säga? Avsändare och mottagare och bilden som budskap, är uttryck som återkommer hos några av pedagogerna, under denna frågeställning. Anna, Lollo och Marianne är de pedagoger som menar att eleverna behöver träna och förstå hur man tolkar bilder; vad är syftet med bilden? Vad berättar bilden för mig? Vem är bilden riktad åt och vem är avsändaren? Lollo menar att eleverna ”nu måste vara bildlitterata”, då vi lever i ett mediasamhälle, vilket även Anna håller med om och menar att man kommunicerar med bildens hjälp; det blir ett språk. Marianne talar också om bilden som ett socialt språk, att det är viktigt att förmedla bildens kraft till eleverna. Pedagogernas uttalande styrks av Lgr 11 som betonar vikten av bildkommunikation, och detta påvisas i kommentarmaterialet i bild där det står” I kursplanen framhålls vikten av att se till vad bilder berättar, det vill säga till bildbudskap och inte enbart till bilders yta” (Kommentarmaterial till ämnet Bild, s.6).

Bilden som ett medierande verktyg har alla pedagoger tagit med i sina svar om vad bildämnet betyder för dem och vilken uppfattning de har. Inom sociokulturell teori ses begreppet mediering som viktigt för lärandet, vilket också Dysthe (2003)

fastställer. *Vygotskij (1995) styrker detta då han talar om fantasin som ett verktyg i skapandet och hur värdefullt det är att barnet får uppleva saker så att deras fantasi kan utvecklas. Pedagogerna*

exemplifierar detta: Birgit menar att bilden förstärker texten och gör lärandet tydligare för eleven. Lollo ser bild som ett medierande redskap för att fånga upp de elever som ”behöver andra vägar att lära sig”. Anna använder sig av orden redskap och verktyg när hon förklarar hur barn lär sig, och menar att det är därför bild skall finnas med i alla ämnen. Marianne tar sig själv som exempel då hon menar att hon använder bild som hjälpmedel i sitt eget lärande.

5.1.1 Har du ändrat eller anpassat din undervisning i bild efter nya läroplanens införande, Lgr 11?

Vi kan utläsa att fyra av de intervjuade pedagogerna svarar Ja på denna fråga, och en pedagog (Elise) svarar Nej.

Elise är nyutexaminerad lärare och berättar att hon inte arbetat med den gamla läroplanen och att de i årskurs ett, där hon undervisar, inte har bildämnet i schemat. I och med detta menar hon att hon heller inte kan göra jämförelser mellan gamla och nya läroplaner. Dock är det ju så att det finns kursplan för bild i årskurs 1-3 med centralt innehåll för bildämnet, men vi kan inte utläsa av Elises svar när bildämnet kommer på schemat. Annas planeringstid för bildlektionerna tar längre tid nu, då hon inte längre planerar för stunden utan för en längre period. Hon tänker i termerna ”hur, vad och varför” när hon planerar och fokuserar mer på det centrala innehållet i läroplanen än förut. Lollo fokuserar mer på IKT i sin bildundervisning nu samt lyfter fram bildanalysen, som får ta större plats framför hantverksbiten. Lollo ser en tydlig målbild i och med nya läroplanen. Marianne svarar också att det hon har ändrat mest på i sin undervisning handlar om bildanalys. Birgit däremot svarar att hon har ändrat sin undervisning, men efter följdfrågor om hur hon har ändrat den, visar det sig att hon inte ändrat något specifikt, utan mer tittat på vad det är hon inte har arbetat med tidigare.

Vi kan se att tre av pedagogernas svar samstämmer med det som NU03 kom fram till i sin studie av bildämnet, ”[...]ett ämne med viktiga uppgifter i ett samhälle där bildkommunikation – enligt den omvärldsanalys som redovisas – får en vidgad betydelse, men vars tid har minskat. Bildämnet tycks vara ”fast” i en tradition av bildframställning och fritt skapande.” (NU 03) verkar ha blivit en viktig del i Lgr 11, samt också en del som Lollo, Anna och Marianne har tagit fasta på – nämligen bildanalys, deras handlande styrks av Lgr 11, där det står ”Undervisningen i ämnet bild ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur bilder skapas och kan tolkas”. Citatet kommer från syftesbeskrivningen i bildämnet i Lgr 11(s.20), och därefter är bildanalys en egen rubrik i det centrala innehållet, från årskurs ett till årskurs nio. Även kommentarmaterialet i bild betonar vikten av fokus på bildbudskap och menar att ”det är en utveckling mot mer betydelseskapande bildarbete” jämfört med traditionellt hantverksmässiga bildlektioner.

5.1.2 Vilken inställning har pedagogerna till ämnesintegrering och på vilket sätt syns det i undervisning?

Alla pedagogerna har en positiv inställning till ämnesintegrering. Anna ser ämnesintegrering som något som gör att barnen får en helhet i det de lär sig, att man ser allt i ett större sammanhang, vilket även Dewey (1980), Andersson (1994) och Brinchmann-Hansen (1996) förespråkar. Alla de tre författarna säger att elever behöver hjälp med att skapa sammanhang för att lärandet ska bli meningsfullt. Om man kopplar ihop delar från olika ämnen så det blir en helhet, kan man därmed se det i ett större perspektiv, vilket gör att det blir tydligare för eleverna; ”man tar lite delar här och där och så får man helheten. Det blir tydligare om barnen får se det hela i ett större sammanhang” (Anna). Marianne tar också upp att det är viktigt att

utgå från elevernas intresse och erfarenheter så att lärandet blir motiverat. Detta stärker även Dewey (1980) och Österlind (2006). Undervisningen ska främja elevernas skapande av sammanhang, för att få eleverna motiverade och intresserade. Förstår de inte nyttan med att lära sig en viss sak kan de inte skapa motivation och intresse för det. Även Lgr 11 styrker detta; ”Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning” (Skolverket, 2011, s.13). Man pratar även om detta inom den sociokulturella teorin, att lärandet alltid ska vara situerat för att man ska se det i en kontext.

Alla pedagogerna ämnesintegrerar i det mesta de gör. Bildens del i det, är lite olika bland pedagogerna. Marianne integrerar bild så gott som hela tiden och detta gör hon bland annat för att de arbetar tematiskt på skolan, men också för att hon anser att bild kan kopplas till vad som helst. På Mariannes skola arbetar de mycket med visuell läskunnighet då hon menar att eleverna idag måste tolka bilder i nästan allt de gör. Sparrman (2006) skriver att det är viktigt att kunna tolka bilder då det är något vi måste lära oss, eftersom vi inte föds som bildlitterata. En bild säger så mycket och därmed är det viktigt att kunna förstå den. Kursplanen i bild stärker även detta argument om bildens budskap. Det gör även Lollo, men hon använder också bilden mycket när hon arbetar med språk, då hon anser att bilden är bra diskussionsmaterial. Lollo ser bilden som ett medierande verktyg i inläringen. Anna ser också bilden som ett verktyg i lärandet, som underlättar mycket för eleverna och därmed är det ett ämne som ska vara med i övriga ämnen. Vygotskij menar att man kan använda sig av artefakter för att få hjälp och stöd i inläringen. Det är då viktigt att känna till artefakternas styrka så att man får ut det mesta av det. Elise använder bland annat bilder som mediering när de arbetar med läsinläring. Bilden blir då ett viktigt redskap för att kunna koppla samman text och bild, eleverna kan då se sammanhanget. Birgit använder också bilden som ett sätt att förstärka något de arbetar med, även om hon inte använder bilden på samma sätt som de övriga pedagogerna. Hon menar att eleverna kan se bild som tråkigt om man integrerar för mycket, och menar att man måste se bilden som ett eget ämne, inte bara som ett komplement till övriga ämnen.

Tidsaspekten för ämnesintegrering sätter dock stopp för många av pedagogerna, framför allt att kunna få in bilden i övrig undervisning. Alla pedagogerna förutom Birgit skulle vilja ha mer tid i timplanen för att kunna utveckla ämnet. Brinchmann-Hansen (1996) och Sandström (2005) tar också upp att tiden i schemat ofta sätter stopp för att orka och hinna med att arbeta med ämnesintegrering. Detta är ett problem, då det står i kursplanen att man ska arbeta ämnesintegrerat. Ekonomin sätter också stopp, enligt pedagogerna, för att kunna utveckla och integrera bilden mer. Detta tycker de är väldigt tråkigt eftersom man då inte kan hjälpa elever att testa på olika redskap och sätt för att underlätta inläringen och detta kan man tycka är motstridigt, då Lgr 11 skriver att läraren ska se till så att eleven: ”upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt [...] får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (Skolverket, 2011, s.15) men också så att eleven ”kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik”(s.14).

5.1.3 Om pedagoger integrerar bild i undervisningen, hur påverkas elevens lärande av detta, enligt pedagogerna?

Vi kan utläsa ur vårt resultat att inga av pedagogerna kan se någon negativ konsekvens för elevernas lärande genom att man integrerar bilden i övrig undervisning. Anna säger att hon kan se att en varierad inläring skapar goda förutsättningar för eleverna och att det gör att de utvecklas. Marianne menar också att elever behöver varierade metoder för att få en bättre inläring. Det tror även Lollo på, som menar att om man varierar inlärningsmetoder så blir det också tydligare varför man ska lära sig någonting. Detta är något som pedagoger måste ansvara över, vilket även Dewey (1980) påpekar. Pedagogen ska stimulera, bredda och fördjupa elevens kunskaper och då måste vi låta dem prova olika sätt, vilket vi bland annat kan känna igen i Deweys ”*learning by doing*”. Även Vygotskij (1995) menar på att pedagoger måste vara aktiva så att man kan stimulera och hjälpa eleverna på bästa sätt. Medierande redskap skapar lärande på olika sätt och därmed måste vi se till så att eleverna kommer i kontakt med olika artefakter för att se vad som passar dem bäst. Vygotskij (1995) säger bland annat att vi måste vidga barns erfarenheter för att de ska kunna utvecklas på bästa sätt. Detta betyder att pedagogerna behöver introducera eleverna för olika arbetssätt så de kan få nya erfarenheter så att eleven ”utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (Skolverket, 2011, s.14).

Lollo tror att man kan fånga upp fler elever genom att integrera bilden i övrig undervisning. Då man kan kunska på så många olika sätt så måste man också tänka på att elever lär sig på olika sätt. Anna menar också att man kan fånga upp fler elever genom integrering med bild. Hon poängterar att bilden är ett redskap ”Bilden är ett viktigt redskap för barn som ännu inte kan läsa eller barn som har särskilda behov, bilden blir då en förstärkning som kan sätta ord på texten” (Anna). Granberg (2001) menar också att bilden är en nödvändighet i barns läs- och skrivinläring. Anna tror även att barn lär sig att uttrycka sig bättre om de får använda sig av bilden, eftersom det kan vara lättare att uttrycka sina känslor på det viset, men även för att förmedla en tanke. Detta stämmer in på vad Lööf Eriksson (1987) visar på, att bilden är ett icke verbalt uttrycksmedel som är ett sätt att kunna uttrycka sina känslor. Vi kommer också åter tillbaka till Vygotskijs teori om mediering, att vi behöver olika redskap för att kunna utvecklas i lärandet och att varje redskap har en speciell kraft som bidrar till någon form av stöd eller hjälp. Därmed är det viktigt att veta vad man ska använda verktyget till, ”Bilden är ett kraftfullt verktyg, om det används på rätt sätt!” (Lollo).

Birgit är medveten om de positiva effekter bild kan ha för barns lärande, som till exempel läs- och skrivinläring. Hon tror dock inte att barn blir lika kreativa om man integrerar bilden för mycket, och det ser hon som en negativ konsekvens. Birgit tror dock att genom integrering, så kan man hålla kvar bildspråket hos barnen, vilket hon tycker är bra, eftersom det är som en naturlig del av dem då de är uppvuxna med det. Elise kan också se en negativ konsekvens om man integrerar bild för mycket, och menar att alla gillar ju inte att måla, och då kan det bli en

negativ inställning, om man gör det för ofta. Hon menar dock då att man måste stötta och hjälpa dem att komma vidare så att man kan få en positiv syn till bildarbetet och så att de kan komma vidare i utvecklingen. Detta kan man känna igen i Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Pedagogerna måste stötta och hjälpa eleven för att komma vidare. Elise menar, precis som Marianne, Anna och Lollo, att bilden är en mycket bra metod för barns inläring. Till exempel att sammanhanget mellan bild och text kan bli tydligare. Hon menar också att det är bra att prata om barns bilder då de får träna på att uttrycka sig språkligt om sina bilder. Vygotskij menar att språket är människans viktigaste redskap i medieringen och därmed blir det mycket kraftfullt att använda sig av bild och språk i inläring.

Det är viktigt att låta eleverna prata om sina bilder och sitt skapande för att kunna utvecklas språkligt, anser många av pedagogerna. Man kan då träna på att bli visuellt läskunnig, men också på att kunna uttrycka sig. Marner & Örtergren (2003) menar att bilden kan medverka till flerstämmighet eftersom bilden är ett ämne som är till för att användas, betraktas och lyssnas till. Detta skapar tillfälle för eleverna att kunna samtala och det kan bli en dialogicitet i klassrummet. Även Vygotskij poängterar att vi ska samspela med andra och då är det kommunikationen som står i centrum, ”Bilden blir då deras språk och deras sätt att uttrycka sig. Därmed måste vi ge dem tillfälle att få göra det. Annars kan de inte utvecklas språkligt” (Elise). Detta styrks även av läroplanen; ”I undervisningen ska eleverna ges möjligheter att utveckla kunskaper om hur man framställer och presenterar egna bilder med olika metoder, material och uttrycksformer” (Skolverket, 2011, s 20).

6. Sammanfattande diskussion

Det har varit spännande och lärorikt att få ta del av pedagogernas tankegångar, samt även se om våra, smått förutfattade meningar om, ”att pedagoger gärna lämnar över bilden då de tycker det är ett svårt och besvärligt ämne”, har införlivats. Denna inställning till bildämnet, som vi hört ute på våra VFU-ställen, stämmer inte alls överrens med de svar vi fått, där merparten av pedagogerna verkligen anser att bildämnet är viktigt, betydelsefullt och ett roligt ämne att undervisa i. Vi ville få svar på vilken inställning pedagogerna har till bildämnet, och de svar vi har fått indikerar att pedagogerna ser fördelarna med att undervisa i bild, hur man med bildens hjälp kan fånga upp fler elever; de som ännu inte kan läsa eller de elever som har speciella behov. Eleverna får då ett slags andningshål där de kan uttrycka sina känslor eller med bilden som ett medierande verktyg kan lyfta inläringen till högre höjder. Vi ser ett starkt samband mellan utbildning och intresse i vår analys, och hur det nästan automatiskt blir tråkigt och oinspirerande om man inte har en utbildning och en grund att stå på, i vilket ämne det än gäller.

Vi ville med vår studie undersöka om pedagogerna ändrat eller anpassat sin undervisning efter införandet av en ny läroplan och resultatet blev blandat.

Merparten av pedagogerna har ändrat sitt arbetssätt och menar att den förändring i kursplanen som betonas mest, det vill säga vikten av att eleverna får lära sig och arbeta med bildanalys, är den del som pedagogerna mest tagit till sig och kommer att arbeta vidare med. Den informant som säger sig inte arbeta med bildämnet i sin årskurs ett, ställer vi oss frågande till, då bildämnets kursplan sträcker sig från årskurs ett till tre, med centrala lärandemål. Dock kan förklaringen ligga i den aktuella skolans arbetsplanering och schemaläggning och informanten förklarar också att hon arbetar med bildämnet ämnesintegrerat även om det inte är schemalagt. Det ligger i pedagogernas intresse och skyldighet att ta till sig och införliva nya arbetssätt och anpassa sig till eventuella byten av kurs- och läroplaner, detta för att se till att alla elever får möjlighet till adekvat undervisning. Att alla pedagoger ännu inte tagit Lgr 11 i bruk kan även förklaras med att det tar tid att införliva det nya, man behöver tid för att läsa in sig och bekanta sig med det nya och en så kallad inkörsperiod känns logisk med tanke på att det är ett nytt sätt och nya ämnen som introduceras för pedagogerna.

Pedagogernas inställning till ämnesintegrering samt hur detta syns i undervisningen var en annan fråga som vi ville belysa med denna studie. Det som förenar de pedagoger vi har intervjuat, är att de visar ett väldigt stort intresse för ämnesintegrering och belyser de många positiva aspekter som kommer av detta sätt att undervisa, för lärandet. Pedagogerna menar att eleverna får en bättre helhetsbild och ett sammanhang i sitt lärande. Detta sätt att tänka, menar vi, är viktigt för eleverna och för deras framtida lärande. En av informanterna tar upp en viktig aspekt i ämnet ämnesintegrering, då hon menar att det finns en risk med att integrera för mycket. Hon exemplifierar med ämnet bild, att ämnet kan riskera utarmas och förlora sin integritet och legitimitet, om bilden integreras på ett icke lämpligt sätt och utan syfte, av ej utbildade bildpedagoger. Vikten av att alltid ha ett syfte och en mening i undervisningen är centralt. I och med bildämnets marginalisering, är pedagogens koppling till ämnets legitimitet, något man absolut bör ha i åtanke inför framtiden. En annan viktig aspekt som samma pedagog tar upp i samband med ämnesintegrering, är bedömningsfrågan. *Vad och hur och vilket* ämne bedömer man då man ämnesintegrerar? Dessa frågor anser vi vara mycket viktiga och ämne för fortsatt forskning inom området.

Med vår sista frågeställning ville vi studera om pedagogerna integrerar bild i sin undervisning och hur detta eventuellt påverkar elevens lärande, enligt pedagogerna. Vi kunde se att det verkar som att alla pedagoger bara ser positiva aspekter för elevens lärande då de arbetar ämnesintegrerat med bild. Pedagogerna menar att det blir en varierad inlärningsmetod som gynnar eleverna och att medierande redskap skapar lärande på olika sätt och med detta kan man fånga upp fler elever. Detta uttalande styrker även skolverket som menar att eleven får ”utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (Skolverket, 2011, s.14). En av pedagogerna har dock en invändning till att integrera bild allt för frekvent i undervisningen, då hon menar att en del elever kan hämmas och inte bli lika kreativa i sitt skapande.

Vår studie har belyst olika aspekter av bildämnet och ämnesintegrering och vi menar att vi, i enlighet med vår analys, har fått svar på våra, för uppsatsen, relevanta frågor. Ekonomifrågan är en del som tas upp i analysen, vilket vi tycker kan vara ett intressant ämne för vidare forskning. Hantverksbiten i bildämnet har fått mindre utrymme i och med att skolorna fått mindre medel och några pedagoger pekar på det fakta att bildmaterial ofta är kostsamt. Vi menar att det för fortsatt forskning och för berörda parter i skolans värld vore intressant att också belysa själva bedömningsdelen i ämnesintegrerad verksamhet. Hur, vad och vilken del bedömer man då man arbetar ämnesintegrerat och blir det en rättvis bedömning för eleven? Även aspekten om bildämnet kan riskera att förlora sin legitimitet om man integrerar för frekvent vore intressant att studera vidare.

Referenser

Alver, Gullveig Bente & Øyen, Ørjar (1998). *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Björn (1994). *Naturorienterande ämnen. Om kunskapande genom integration*. Stockholm: Liber.

Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard (2002). *Arbete i lag och grupp. Om grupparbete, tema, projekt, läroplaner och lokala arbetsplaner i skola och undervisning*. Stockholm: Liber.

Aulin – Gråhamn, Lena & Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bisquert Santiago, Adriana (1982). *Bild och form. Om barns utveckling genom fritt skapande*. Kristianstad: Rabén & Sjögren.

Brinchmann – Hansen, Åse (1996). *Projektarbete. En metod vid problembaserat arbetssätt*. Stockholm: Liber.

Dewey, John (1980). *Individ, skola och samhälle*. Natur och kultur, Stockholm.

Dysthe, Olga (red.) (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson., & Wängnerud, L (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Granberg, Ann (2001). *Småbarns bild – & -formskapande. Lek med former, färger och linjer*. Stockholm: Liber.

Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red.). (2011). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Körling, Anne-Marie (2012). *Nu ler Vygotskij – eleverna, undervisningen och Lgr 11*. Stockholm: Liber.

Löfstedt, Ulla (2004). *Barns bildskapande. Teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Visby: Books on Demand.

Löf Eriksson, Margareta (1987). *Bildarbete bland barn*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Marner, Anders & Örtergren, Hans (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediaspecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Marner m fl. (2003) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Bild. Ämnesrapport till rapport nr253, 2005*. Stockholm: Fritzes.

Sandström, Birgitta (2005). *När olikhet föder likhet. Hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursmaterial i bild*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Lgr 11: Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm, Skolverket.

Sparrman, Anna (2006). *Barns visuella kulturer*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev Semenovič (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidolos.

Österlind, Karolina (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt. Studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Stockholm: Intelecta DocuSys.

Elektronisk källa

Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/>, 2012-11-16 kl 13.34.

Bilaga 1

Intervjusvaren är konfidentiella och svaren kommer endast att användas som resultatredovisning i uppsatsen. Alla medverkande svars personer kommer anonymiseras och eventuellt inspelat material kommer att förstöras efter transkribering.

INTERVJUFRÅGOR

Pedagogens BAKGRUND

1. Hur gammal är du?
2. Vad har du för utbildning?
3. Hur länge har du varit verksam pedagog?
4. Vilka årskurser undervisar du i?

Pedagogens UPPFATTNING OM BILDÄMNET

5. Vad betyder bildämnet för dig? Berätta, utveckla.
6. Har du ändrat eller anpassat din undervisning i bild efter nya läroplanens införande, Lgr11? På vilket sätt?
7. Lgr 11 betonar vikten av bildämnets kommunikativa inslag, vad betyder detta för dig och din undervisning? Utveckla

Pedagogens UPPFATTNING OM ÄMNESINTEGRERING

8. Vad är din inställning till ämnesintegrering?
9. Vilka ämnen arbetar du ämnesintegrerat?
10. I vilken omfattning integrerar du bildämnet? Kan du ge konkret exempel på hur du gör det i undervisningen? Berätta, utveckla.
11. Hur upplever du elevernas inställning att bildämnet finns med i övriga ämnen? (På vilket sätt märker du..? (Positivt, negativt)
12. Kan du se konsekvenser av detta, för lärandet hos eleven? Berätta
13. Önskar du mer eller mindre utrymme för att arbeta med olika former av bild i undervisningen? Utveckla, hur menar du då?

Avslutande frågor

14. Menar du då att... Har vi förstått det så att....
15. Har du något du vill tillägga eller några frågor?