

Blir det bra så här?

En studie kring samtal och återkoppling till elevers bildarbete

Anita Elgeland

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU 925:2
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2013
Handledare: Åke Lennar
Examinator: Bengt Edström
Rapport nr: **VT14 IPS01 LAU925**

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU 925:2
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2013
Handledare: Åke Lennar
Examinator: Bengt Edström
Rapport nr: VT14 IPS01 LAU925
Nyckelord: Återkoppling, samtal

Syfte och frågeställningar kring denna uppsats, är att undersöka två lärares syn på bildsamtal och återkoppling till elevers bildarbeten. Jag vill undersöka lärarnas syn på hur de sker; vilka metoder, modeller och redskap som används. Vilka tankar som finns hos lärarna. Vad avgör, när och hur ofta återkoppling eller samtal sker och i vilken form de sker? Vilka utmaningar och svårigheter, hindrar lärare i arbetet kring återkoppling och samtal Och vilka möjligheter ser de till förbättring i sammanhanget? Intervjuer har också skett med två elever, om hur de ser på återkoppling och samtal kring deras bildarbeten. Undersökningen hoppas jag, kommer att ge perspektiv och verktyg inför kommande verksamhet.

Teori: Den teoretiska inramningen är det sociokulturella perspektivet och pragmatismen.

Metod: Arbetet grundar sig på ostrukturerade, kvalitativa intervjuer med två lärare och två elever, som tillsammans får representera ett axplock ur gymnasiet och grundskolans senare år, i studien. Undersökning har också gjorts av tidigare forskning, rapporter och litteratur i ämnet samt genom egna erfarenheter.

Resultat: Studien visar att enligt de intervjuade lärarna och eleverna är samtal och återkoppling avgörande för elevens utveckling i ämnet. Återkoppling sker både individuellt och i grupp, individuell återkoppling är vanligast i grundskolan. Återkoppling via plattform på nätet förekommer också. Reflektioner har framkommit kring de olika metoderna. Resultatet visar också skillnader i hur lärarna väljer att återkoppla, exempelvis beroende på nivå och mognadsgrad hos elever och på gruppens storlek. Studien har också visat skillnad i synsätt, jämfört med tidigare arbeten. Det framkommer i samtalen med informanterna, hur stora grupper påverkar bildarbetet i allmänhet och i synnerhet hur det påverkar återkoppling och samtal. I samtalen kommer också idéer fram, om hur man kan arbeta med faktorer som hindrar arbetet. Betygsdiskussioner påverkar kreativiteten hos eleverna och är ett hinder, i sammanhanget för en meningsfull utvecklingsprocess.

Förord

Jag vill här tacka min handledare Åke Lennar för goda råd, inspiration och tålamod i arbetets framskridande.

Jag vill också tacka min familj och andra personer i min nära vardag för tid, utrymme, inspiration lyssnande och läsande, i samband med genomförandet av mitt arbete.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1 Syfte	2
2.2 Frågeställningar	3
2.3 Avgränsningar	3
2.4 Centrala begrepp	3
3. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning	4
3.1 Vilka riktlinjer finns formulerade...	4
3.2 Vilka undersökningar finns på området...	4
3.3 Litteratur kring bild återkoppling och samtal	6
3.4 Teoretisk ram	10
4. Metod	12
4.1 Val av metod	12
4.2 Intervjuer	13
4.3 Undersökningsgrupp	13
4.4 Etiska aspekter	14
4.5 Resultatbearbetning	14
4.6 Beskrivning av intervjuarbetet	15
5. Resultat	16
5.1 Beskrivning av intervjupersoner	16
5.2 Intervjuer	17
5.3 samtal med Thea och Hilma	17
5.4 Analys av lärarnas intervjuer	22
5.5 Samtal med Pernilla och Ossian	23
5.6 Analys av elevernas intervjuer	26
5.9 Sammanfattning	27

6. Diskussion och svar på frågeställningarna	28
6.1 Svar på frågeställningar	28
6.2 Diskussion	29
6.3 Utvärdering	31
6.4 Egna reflektioner och didaktiska implikationer	31
6.5 Fortsatt forskning	32

Referenser	33
-------------------	-----------

Bilagor	35
Bilaga 1. Intervjufrågor, lärare	35
Bilaga 2. Intervjufrågor, elever	36
Bilaga 3. Missivbrev	37

1. Inledning

- **“The soul never thinks without an image”** Aristoteles 384-322 f. Kr,
(Arnheim 1970 s 12)

Vi lever i ett samhälle där vi ständigt möter bilder av olika slag och via olika kanaler såsom konst, design och media, två eller tredimensionella framställningar, det vill säga en global visuell kultur som påverkar livsstil, yrkesval och identitet.

Detta har fört in en vidgad syn på vad som är bild.

Det krävs att vi lär oss att analysera och sortera samtidigt som vi hämtar stimulans ur flödet av visuella intryck. Det här behöver vi få kunskap om och träning i.

Ämnet bild ger grundläggande kunskaper inom samtliga områden som finns inom den visuella kulturen.

I bildämnet finns samtalen kring bilder, egna och andras, däribland professionella konstnärers verk. De genomförs för att öka vår medvetenhet kring bilder och hur de påverkar oss.

Efter att i många år fungerat som bildlärare, med utbildning från Konstindustriskolan (nuvarande HDK-Högskolan för Design och Konsthantverk) och med det egna skapandet hela tiden fungerande jämsides med den pedagogiska verksamheten, ställdes jag inför möjligheten men också skyldigheten, att ”väsna mina redskap” inför kommande arbetsår.

Med mig in i studierna fanns således en hel del erfarenhet från eget skapande vid sidan av undervisning på gymnasiet med bild och form.

Erfarenhet från andra grupper fanns också med och som ställde speciella krav på tydlighet kring instruktioner och återkopplingar till elevernas bildarbeten. Samtal kring instruktioner, uttryck och innehåll, tog emellanåt helt oväntade vägar. I dessa sammanhang fanns funktionshinder av olika slag att ta hänsyn till.

Valet av ämne var inte lätt och ännu svårare att avgränsa, även om inriktningen mot bildämnet var självklart.

Många olika tankar kretsade kring bildämnet, bland annat utformningen av det nya gymnasiet- **GY 2011**, där **ESV**- Estetisk verksamhet, försvinner som kärnämne och blir därmed inte längre obligatorisk.

Frågorna kring utvecklingen är ofrånkomlig, särskilt för oss som undervisar inom estetisk verksamhet och inte minst de frågor som hanterar den estetiska verksamhetens betydelse för den personliga utvecklingen hos våra unga.

Hur kan man inte se betydelsen av de estetiska ämnena i detta sammanhang? Vad har vi, som undervisar i dessa ämnen missat i tydlighet kring ämnets funktioner eftersom ämnets tidigare självklara plats nu ifrågasätts?

Det blev intressant att undersöka bildämnets funktioner och att då fokusera på momenten kring elevernas bildskapande och i synnerhet återkopplingar och samtal.

En hel del material är redan skrivet, som bekräftar olika synsätt. Här ställs frågor, om huruvida samtal är viktiga för arbetsprocessen kring bildskapande eller inte, men också omfattningen av dessa samtal inom bildämnet.

För det mesta har arbetet varit inspirerande och bekräftande, i läsande av artiklar och litteratur och förstås i möten med lärare och elever.

Blir det bra så här? är en fråga som de flesta bildlärare någon gång får och som vittnar om behovet av återkoppling och samtal kring elevers bildarbete.

Hur arbetar bildlärare, med återkoppling och samtal kring elevers arbeten för att stödja, pusha, utmana och främja utveckling, i linje med rådande styrdokument?

Hur ser elever på dessa moment?

Dessa frågor intresserar mig, eftersom det är så viktiga delar av bildundervisningen och därför att det framgår att det ser så olika ut, mellan lärare och mellan årskurser men också i ett tidsperspektiv.

Arbetet fokuserar på gymnasiet och grundskolans senare år.

2. Syfte och frågeställningar

Läroplan GY2011 med kursplaner för bildämnet på gymnasiet och Lgr 11 med kursplaner för bild och form på högstadiet, visar tydliga riktlinjer för innehåll och bedömning som pekar på vikten av att kunna samtala och analysera kring egna och andras bilder. Det råder förstås olika krav på komplexitet inom de olika stadierna och är beroende på mognadsgrad.

Undervisningen i ämnet skall syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om och färdigheter i hur bilduttryck konstrueras, framställs och används för kommunikation (Skolverket 2011) Genom samtalen får vi möjlighet att träna oss i att betrakta och analysera bilder av olika slag.

En variation i synsätt är tydlig i de rapporter jag läst gällande samtal och återkoppling till elevers bildarbeten. Rapporterna beskriver också hur samtalen genomförs. Jag återkommer till detta i litteraturgenomgången.

2.1 Syfte

Syftet är att genom undersökning av hur två bildlärare och två elever resonerar om samtal och återkoppling kring elevers bildarbeten kunna upptäcka resonemang, om vad som påverkar dem i ställningstaganden, när och hur ofta samtal äger rum, på vilket sätt de genomförs, med vilket innehåll och vilka olika metoder som används i sammanhanget.

2.2 Frågeställningar

För att kunna besvara syftet kommer jag att utgå från följande frågeställningar.

- Vilka riktlinjer finns formulerade i Styrdokumentet; läroplan och kursplaner för bild och form.
- Vilken undersökning finns på området, arbeten om bildsamtal?
- Vilken litteratur och teori finns, kring bildsamtal?
- Vilken syn har bildlärare, på återkoppling och samtal kring elevarbeten?
- Hur ser elever på återkoppling och samtal kring deras bilder?
- Hur sker återkoppling och samtal? Metoder, modeller och redskap?
- Vad avgör när och hur ofta återkoppling eller ett samtal sker och i vilken form det sker.
- Vilka utmaningar och svårigheter, hindrar lärare i arbetet, kring återkoppling och samtal?

2.3 Avgränsningar

Arbetet fokuserar på återkoppling och samtal kring elevers bildarbeten på gymnasiet och i grundskolans senare år.

2.4 Centrala begrepp Samtal, återkoppling.

De centrala begreppen består av samtalen och återkopplingarna. Samtalen kan beskrivas som omfattande och kan ske som en introduktion till en uppgift, en delgenomgång eller en slutgenomgång. De kan ske enskilt eller i grupp.

Samtalen är undersökande och stödjande.

Återkoppling sker löpande och har karaktären ”coachande” och ”pushande”.

3. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning

Denna del av arbetet omfattar styrdokumentens riktlinjer som berör ämnet, exempel från undersökningar på området, litteratur på området samt teoretisk ram.

3.1 Vilka riktlinjer finns formulerade i styrdokumentet, läroplan och kursplaner, för bild och form.

Avgränsningar för arbetet ligger på gymnasiet och på grundskolans senare år. En genomgång av styrdokumentet för GY 2011 och Lgr 11 har därför genomförts för att undersöka vad som sägs där.

Den nya läroplanen för gymnasieskolan, GY 2011 beskriver skolan som en social och kulturell mötesplats som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka elevernas kommunikation och sociala kompetens.

”Det är skolans ansvar att eleverna skall lära sig reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära samt att använda sina kunskaper som redskap för att formulera, analysera, pröva antaganden och lösa problem. Det är också viktigt att kunna hämta stimulans, ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för etiska värden.

Kursplaner för bildämnet, exempelvis BILBILO (Bild och form, 1a1 och 1a 2) på gymnasiet, visar en tydlighet kring kraven på kunskaper om analys, tolkning och samtal o olika typer av visuella framställningar, i anslutning till eget och andras bildarbete.

Kurserna skall innehålla metoder för reflektion över arbetsprocessen, den egna arbetsprocessen, arbetsinsatsen och resultatet, liksom begrepp för bildsamtal, ur olika perspektiv till exempel färg och form, genus, klass, etnicitet och ålder”.

(Skolverket, 2011)

Grundskolans läroplan Lgr 11, beskriver att:” eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt.”

I kunskapskraven i Bild för årskurs 6-9 finns tydliga riktlinjer kring kraven på att kunna analysera och kommunicera kring egna och andras bilder.

3.2 Vilka undersökningar finns på området, arbeten om bildsamtal?

Ur ett material av uppsatser som beskriver bildsamtal, framgår att återkopplingar och samtal sker med stor variation, dels i kvalitet men också i omfattning, det är inte alltid en självklarhet att de genomförs.

Här följer tre exempel på arbeten som berättar om uppfattningar och arbetssätt kring bildsamtal.

I sitt examensarbete har Andersson & Johnston. (2008) undersökt styrdokument, utvärderingar, teorier och litteratur kring ämnet bildsamtal.

Här framgår att ämnet bild i realiteten inte präglades av det kommunikativa synsätt som beskrivs i kursplanen utan i stället fortfarande liknar ett hantverksbaserat ämne, (NU-03, Skolverkets nationella utvärdering 2003) vidare att en tänkbar anledning till detta var att kursplanen upplevdes som svårtolkad av lärare. Problemet är att det i dessa mål inte sades någonting om samtalets avgörande roll i undervisningen, om kommunikationen eller om kollektiva lärprocesser. Här framgick inte heller bildkommunikationens vikt för både individens personliga utveckling och deltagande i samhällslivet. En risk med att basera undervisningen endast på uppnåendemålen kan därför vara att ämnet blir alltför produkt orienterat, utan vare sig reflektion eller utbyte av tankar.

Utpräglad individualiserad undervisning kan stå i vägen för flerstämmighet, på samma sätt menar de att det estetiskt praktiska inte bör ställas mot det kommunikativa i undervisningen eftersom de är kopplade till varandra och likaså gynnar varandra.

I ämnet bild finns stor potential till ett meningsfullt undervisningsinnehåll som handlar om mycket mer än bara produktframställning.

Lindström (2011) beskriver i sin kandidatuppsats, hur uppfattningar som bildlärare har om bildsamtal och dess betydelse, självklart påverkar deras undervisning och att elevernas undervisning därför kommer att se mycket olika ut.

Lärarna i studien hade olika medvetenhet om kraven som formulerats i styrdokumentet för bildämnet och att de då kunde avstå från att ta med vissa områden. Lärarna i studien efterlyser fortbildning för att leda bildsamtal enligt olika teorier.

Lindström gör också en intressant jämförelse mellan bildämnet och slöjdämnet i grundskolan. Slöjd sker i halvklass medan bild sker i helklass, vilket förstås medför skillnader i kvalitet exempelvis, vad gäller återkopplingen och därmed utvecklingen i ämnet hos eleven.

Lindström beskriver också skillnader på grund av intresse och när lärares utbildning genomfördes.

Pettersson (2006) säger i sitt arbete, att eleven är i skolan för att lära sig och läraren har ett stort privilegium och åtagande att arbeta för att eleven skall kunna växa på sina uppgifter. Att det blir farligt om vi som lärare slappnar av för mycket och slutar reflektera över våra handlingar och vad vi säger till eleverna. Det är viktigt att vi för en dialog med eleverna och inte en monolog, för då tappar vi poängen med det goda samtalet som vi alla kan växa med.

3.3 Litteratur kring bild, återkoppling och samtal

Svedberg (2007) beskriver i sin bok, en intressant ledarskapsmodell, som ger näring åt tankarna kring samtal och återkoppling.

Modellen, *Läranderum*, beskrivs i form av en triangel. I varje hörn finns begreppen *personlig referensram*, *sammanhang* och *utvecklingsagenter* som tillsammans med *tidsdimensionen*, som illustreras med formen inuti triangeln och som bildar gynnsamma förutsättningar för lärande - *Läranderum*.

Begreppet *personlig referensram* bildar med *sammanhang*, den *första dimensionen*, ett första villkor som handlar om att den enskilda människan behöver se en mening i sin sysselsättning.

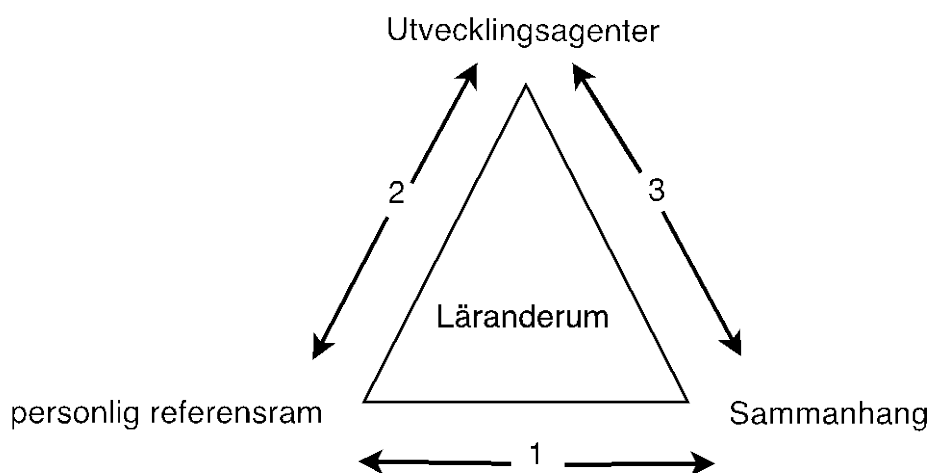
Utvecklingsagenterna hjälper individen att systematisera och fördjupa förståelsen för den egna verkligheten. De kan utgöras av teori, analysmodeller, övningar, handledning, andras erfarenheter eller studiebesök.

Den *andra dimensionen* i ett *läranderum*, beskriver sambandet mellan den *personliga referensramen* och *utvecklingsagenterna*, till exempel måste man ta hänsyn till att människor lär på olika sätt.

Den *tredje dimensionen* utgörs av sambandet mellan *utvecklingsagenterna* och *sammanhanget*. Det tredje villkoret är alltså att utvecklingsagenterna är relaterade till själva arbetet.

Den *fjärde dimensionen* som är *Läranderummets* sista dimension utgörs av *tiden*. Det fjärde villkoret är alltså att det finns tillräckligt med tid för den skapande processen att verka och hinna sätta sig.

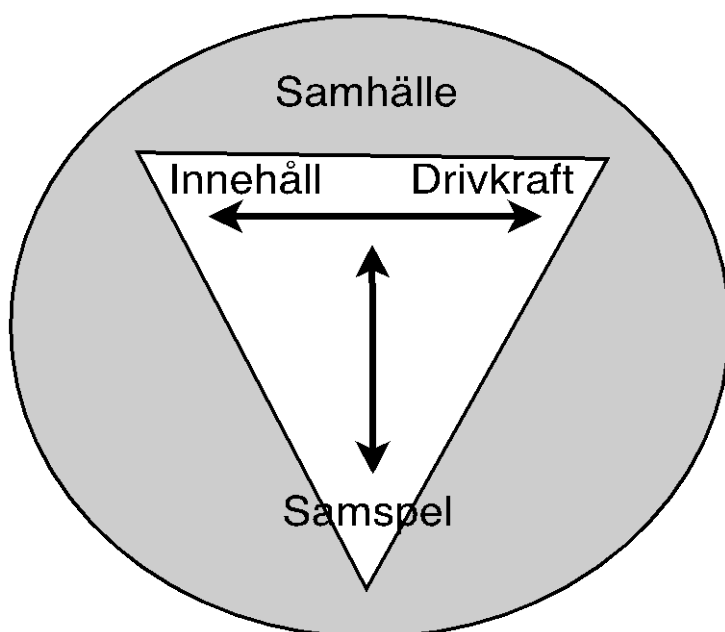
De fyra dimensionerna skall tillgodoses för att ett meningsfullt lärande skall ske (Svedberg, 1997, sid. 387)



Läranderum (Svedberg 2012)

Illeris (2001) beskriver sin teori om *Lärandets tre dimensioner* med hjälp av en modell. De två dubbelriktade pilarna bildar tillsammans ett trekantigt fält. Om man ritar in denna triangel framkommer tre vinklar eller poler som markerar det Illeris vill kalla "lärandets tre dimensioner":

"*Innehållsdimensionen* och *drivkraftsdimensionen*, vilka bägge handlar om den *individuella tillägnelseprocessen*, och *samspelsdimensionen* som berör de sociala och samhällsliga aspekterna, av lärandet. Allt lärande involverar dessa tre dimensioner och man måste ta hänsyn till samtliga dimensioner om man skall uppnå en tillfredställande förståelse eller analys av en lärosituation eller ett läroförlopp". (Illeris, 2001, s. 43)



Lärandets tre dimensioner (Illeris 2007)

Lindgren & Nordström (2009) beskriver begreppen, Perception, semiotik och bildspråk och om bildens och seendets viktiga roll i vår samtid. Här beskrivs verktyg för att läsa av bilder och budskap, samtida som historiska, i vår omgivning. Det blir användbara redskap för själva samtalen i och med användningen av begrepp som kan definieras som medierande redskap.

”Eftersom både bilder och språk ingår i den mänskliga omgivningen innefattar ett vetande om denna omgivning också ett vetande om innehåll och uttryck hos bilder och språk. Det är inte frågan om ett abstrakt systemvetande, utan i ett hög grad aktivt och praktiskt sådant. Att förstå villkoren för denna indirekta, medierande perception och kunna använda den för att kommunicera mening och betydelse, brukar benämnas språklig medvetenhet. I detta avseende handlar det här således om bildspråklig medvetenhet och kompetens, eller som det betecknas internationellt, visual literacy. (Lindgren, 2009, s.16).

Nordström förklarar hur kännetecknande för tecken är att de står för något annat:

”De anspelar på något mer än sin sinnliga och materiella närvaro, ett enda ägg kan stå som tecken för många ägg och en bit skal från ett ägg, kan vara tecknet för ett helt ägg. På ett symboliskt plan kan ett ägg vara tecken (symbol) för hela skapelsen eller växandet. Semiotik är den vetenskap som sysselsätter sig med tecken, deras egenskaper och kommunikativa funktioner”. (Nordström, 2009, s.37).

Pihlgren (2010), berättar i sin bok om en möjlighet att genom sokratiska samtal, utveckla förmåga till reflektion, att värdera och göra kloka val.

”Det sokratiska samtalet är en balansgång mellan att skapa en samtalskultur som är tillåtande och trygg och att tillåta ifrågasättande, av idéer och värden. Det är inte ett samtal där allt accepteras, och där var och en får tycka som den vill utan att behöva motivera eller underbygga, sina ståndpunkter. Det är inte heller en debatt där de bästa retoriska knepen och den slugaste argumentationen vinner”. (Pihlgren, 2010, s. 92).

Boken är intressant och inspirerar inför samtal och återkoppling i bildämnet. De sokratiska samtalen hör hemma i en humanistisk tradition, där allas möjlighet, att delta aktivt i ett demokratiskt samhälle är yttersta mål. Samtalens bakomliggande teori är sociokulturell och bygger på antaganden om individens förmåga till kritisk analys. (Pihlgren, 2010).

Skoglund (2005) ger intressanta och inspirerande uppslag på samtal kring bilder såväl historiska som samtida i sin bok *Konstsamtal, samtalskonst*. Hon vill med sin pedagogik fokusera på processen och inte resultatet, därför kallar hon det *Processpedagogik*.

”Det paradoxala är att om man sätter processen i centrum, och uppfylls av den, blir resultatet nästan alltid mer intressant, än med resultatriktad pedagogik. Eleverna överraskas oftare över vad de själva åstadkommer i processpedagogiken, och som pedagog överraskas man oftare, över vad eleverna kan och gör. Det är spännande att vara pedagog när man ständigt, blir överraskad!” (Skoglund 2005, s.8)

Det kräver stor närvaro av lärare såväl som elever att arbeta med processen och det är riktigt intressant för alla parter. Ofta blir resultatet bättre än väntat men det är vägen dit, som är, det stora äventyret.

Eisner, (2002) beskriver hur vi kan utveckla våra tankar genom bildskapande och hur det påverkar vårt dagliga liv.

”Through the arts we learn to see, what we had not noticed, to feel what we had not felt, and to employ forms of thinking that are indigenous to the arts. These experiences are consequential, for through them we engage in a process through which the self is remade.

What are the features of this transformational process? How does it proceed? What does it mean to the context of education?” (Eisner, 2002, s.12)

Eisner betonar hur bildskapande får oss att upptäcka sådant som vi tidigare inte lagt märke till, tänka i nya banor, som är speciellt för konsten. Erfarenheterna från skapandet, får konsekvenser för hur vi engagerar oss i en process där vi förändras. Han ställer frågorna om hur bildskapandets transformation utvecklas och vad det betyder, i en utbildningskontext. Citatet pekar på sammanhang mellan litteratur och teorier, som finns med i arbetet. Mer om det kommer i diskussionsdelen framöver.

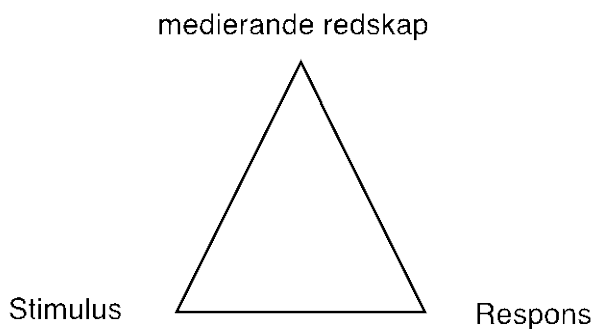
Sociologen Bourdieu beskriver en undersökning om museibesökare. Det är inte bara en av hans mest uppskattade empiriska arbeten utan också en undersökning vars resultat inneburit en fördjupad förståelse av det ”kulturella kapitalets” betydelse. Bourdieu beskriver;

”Museibesöket och kunskapen om konst relateras till hur konstupplevelsen bestäms av förvärvade kulturmönster, som är förankrade i sociala och strukturella villkor i samhället. Upplevelsen baseras på, kunskaper om ex myter och på olika tolkningsmöjligheter av konsten. och den beskriver sambanden mellan bildning och möjligheten att kunna tillgodogöra sig ett kulturellt utbud”. (Carle,1988).

Texten tydliggör hur synen på bildskapande och kunskap kring bilder och analys har utvecklats över tid. Fortfarande finns dock det mönster, Bourdieu beskriver som distansnerande skillnader mellan olika sätt att betrakta konst, beroende på bildning, som påverkar hur vi tar till oss kulturella uttryck.

3.4 Teoretisk ram

Det Sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling handlar om hur människor utvecklar förmågor som är kulturella till sin karaktär, som att läsa, skriva räkna, resonera abstrakt, lösa problem och så vidare genom *appropriering*- kunskapen uppstår i samtalet. Det handlar om hur människor tar till sig - *approprierar* - vad man i denna tradition kallar medierande redskap och medieringen beskrivs i modellen *Vygotskijtriangeln*, om, hur vi tänker via språkliga redskap och om hur de språkliga redskapen utvecklas inom kulturella gemenskaper. De är inte naturliga utan formas av traditioner och de ändras och utvecklas. Människan reagerar inte direkt på omvärldens signaler (stimuli) utan hon tänker med hjälp av kulturella redskap, som syns i spetsen av modellen, *Vygotskijtriangeln* (Säljö, 2010, s.186).



Vygotskijtriangeln (Säljö 2010)

”Typiskt för människor är emellertid att vi tänker via språkliga redskap; vi uppfattar i detta fall att det är en triangel vi ser. Begreppet triangel är ett medierande redskap som uppfunnits inom ramen för en viss kulturell gemenskap och som människor som vuxit upp inom ramen för denna, finner naturlig att använda” (Säljö 2010, s.186).

Vygotskijns proximalzonsteori, också kallad “zonen för möjlig utveckling” definieras som en period i lärandet då individen håller på att lämna sin nuvarande utvecklingsnivå, vilket visar sig genom att hon eller han kan utföra nästa nivå's uppgifter med hjälp av en mer kompetent person, för att senare klara dem helt självständigt och då vara uppe på nästa utvecklingsnivå”. Psykologilexikon ([Psykologilexikon.se/Henry Egidius](http://Psykologilexikon.se/Henry_Egidius) 2013)

”Huruvida detta lyckas är i hög grad beroende av om läraren får klart för sig vilken elevens proximala utvecklingszon är och ger den slags stöd som eleven kan tillgodogöra sig”. (Dysthe, 2003, s. 22).

Proximalzonsteorin kan kopplas ihop med Svedbergs teorimodell ”lärande rum” och särskilt i förhållandet mellan utvecklingsagenterna och personlig referensram.

Ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande går också under benämningarna kulturhistoriskt, sociohistoriskt, sociointeraktivt och situerat perspektiv, det säger något om de karaktäristiska dragen, exempelvis Lev S. Vygotskij (1896-1934) å ena sidan och John Dewey (1859-1952), å den andra.

Dewey stod för en pragmatisk syn på kunskap, dvs att kunskap konstrueras genom praktisk aktivitet där grupper av människor samverkar inom en kulturell gemenskap. Dewey beskriver vikten av att arbeta med sina kreativa och praktiska sidor.

Interaktion och samverkan står i centrum hos de ovan nämnda teoretikerna.

”Kunskap existerar aldrig i ett vacuum; den är alltid “situerad”, dvs invävd i en historisk och kulturell, kontext. Det samma gäller språket, genom vilket kunskapen, kommer till uttryck.” (Dysthe, 2003, s.34).

En frågeställning enligt James (1907) beskrivs, som handlar om vad som är kunskapens “*cash value*”, det vill säga, vad kunskap betyder för oss i vardagen? Vilket värde har den för vad vi gör? Vad kan vi göra annorlunda om vi har en visst slags kunskap? Idéer och resonemang går att använda i sammanhang utanför skolan exempelvis i möte med kulturhändelser, utställningar, film, bilder i media etc, då uppstår det som inom Pragmatismen, beskrivs som ett “*cash value*”. (Säljö, 2010).

Att kunna använda sin kunskap i livet är själva poängen med skolan, därför blir det relevant i sammanhanget.

4. Metod

4.1 Val av metod

Kvantitativ och kvalitativ syftar på hur man väljer att generera, bearbeta och analysera den information man har samlat in. Med kvantitativt inriktad forskning menar man sådan forskning som innebär mätningar vid datainsamlingen och statistiska bearbetnings och analysmetoder. Patel & Davidson (2011) Kvantitativa metoder mäter exempelvis frekvensen av genomförda samtal, resultaten görs synligt med hjälp av exempelvis tabeller för att visa hur situationen ser ut statistiskt.

Med kvalitativt inriktad forskning menar man forskning där datainsamlingen fokuserar på "mjuka" data till exempel i form av kvalitativa intervjuer och tolkande analyser, oftast verbala analysmetoder av textmaterial. Valet av undersökningsmetod beror på hur vi har formulerat vårt undersökningsproblem, Vad är det vi vill veta? (Patel & Davidson, 2011).

I kvalitativa studier, till skillnad från kvantitativa undersöks metoder och resonemang på en mer individuell nivå. För att få reda på varför det blir som det blir, behöver man gå djupare än till att bara mäta antal.

Kvalitativ forskning, kritiserar av många som alltför subjektiv, alltså inte tillförlitlig och att resultaten i hög grad beror på vem som gjort tolkningen.

"Det låga antalet undersökningsspersoner starkt begränsar eller omintetgör möjligheterna till generalisering". (Stukat 2011, sid 36).

Jag tänkte mig en kvalitativ undersökning eftersom jag ville undersöka hur två lärare och två elever resonerar kring bildsamtal. De svar jag då skulle få, hoppades jag skulle ge en förståelse för varför det är så olika huruvida lärarna har utvecklande samtal med eleverna eller ej. Vidare ger undersökningen svar på hur och om samtal används som metod i undervisningen.

Min undersökningsgrupp rörde sig om två lärare och två elever vilket skulle göra det möjligt att få en djupare studie av metoder och resonemang, därför passade en kvalitativ studie bättre, för att kunna besvara mitt syfte.

4.2 Intervjuer

En forskningsintervju inom utbildningsvetenskap skulle genomföras med ett antal lärare. En forskningsintervju har krav på sig att till exempel att kunna motivera frågornas relevans i rapporteringen till skillnad från medieintervjuer i journalistiken. Bland forskningsintervjuer finns enkätintervjun eller standardiserad forskningsintervju och de ostrukturerade intervjuerna där intervjuaren är medveten om vilket ämnesområde som skall täckas in, men ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till. Det finns intervjuer med hög eller låg grad av standardisering och dessa kan ha hög eller låg grad av strukturering. (Stukat, 2011).

Min studie var kvalitativ, jag tänkte mig således en intervju med låg grad av standardisering och med låg grad av strukturering, det vill säga att den handlar om ett tema, med öppna frågor utan svarsalternativ. På så sätt får läraren möjlighet att berätta med egna ord vilket gör studien mer intressant i detta syfte.

Frågor formulerades utifrån arbetets huvudfrågor för empirin. Därefter prövades frågorna på en konstituerad kollega, för att kunna upptäcka reaktioner eller otydligheter som skulle kunna påverka svaren.

4.3 Undersökningsgrupp

I studien, fanns ambitionen att intervjua några bildlärare på gymnasiet och i grundskolans senare år. Kontakt skulle komma att tas, med några skolor som jag tidigare varit i kontakt med.

Ett elevperspektiv blev intressant för studien, också ur ett genusperspektiv i detta fall, med en kvinnlig och en manlig elev.

Skolorna ligger inom ett område som gjorde arbetet, realistiskt att genomföra.

Ett missivbrev utformades för att intressera och motivera de olika lärarna att delta i studien. (se bilaga)

Det var viktigt att få lärarna att känna sig bekväma med att vara med i studien, att tydliggöra en respekt för integritet som är viktig i sammanhanget för intervjuer i undersökningar.

Det får heller inte kännas som en stor och övermäktig uppgift, därför fick jag vara noga med att uppfatta och avgränsa vad intervju skall omfatta i tid och förmedlade det på ett överskådligt sätt. Intervjufrågorna, följer som bilaga.

Jag fick besluta mig för om jag skulle använda ljudupptagare vid intervjuerna. Det kan vara en god hjälp eftersom jag då kunde fokusera på vad som sker runt omkring, ex iakttäta kroppsspråk, tankepauser, små suckar etc. Jag kunde få möjlighet att anteckna om sådant, för att få en mer hel bild av situationen. Frågan var hur vi uppför oss då vi vet att det som sägs, spelas in.

Utrustningen skulle kollas ordentligt, inför varje intervju.

Att anteckna kräver struktur och ett gott minne samt att samtalen riskerar att tappa fokus då jag antecknar även om det samtidigt ger lärarna utrymme för att gå igenom sina tankar.

4.4 Etiska aspekter

Vad gäller humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning, så har fyra övergripande etikregler formulerats av Vetenskapsrådet, vilken är den svenska myndigheten som fördelar medel till forskning men som även har ett övergripande ansvar för frågor om etiska krav på forskning. De fyra kraven är följande:

1. Informationskravet Forskaren skall informera de av forskningen berörda, om den aktuella forskningsuppdragets syfte.

2. Samtyckekravet Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.

3. Konfidentialitetskravet Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Frågan om konfidentialitet har ett nära samband med frågan om offentlighet och sekretess.

4. Nyttjandekravet Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (Vetenskapsrådet.)

”Ingen forskning i världen är så väsentlig att den får tulla på de etiska kraven”.

Det gäller såväl vid intervjuer som hur materialet används samt hur det förvaras.

(Trost, 2010, s. 123).

Som intervjuare bör man vara ärlig, ställa enkla och raka frågor och titta på den man talar med. Man behöver också som intervjuare vara förberedd på att frågor kan väcka känslor, också obehagliga, ett värdigt bemötande är ytterst viktigt!

Intervjuaren behöver vara beredd på att ta hand om och klara av besvärliga situationer, Intervjuaren får inte bli rädd för eventuella reaktioner. Självfallet måste den intervjuade från början ha klart för sig att det är en intervju och att tystnadsplikt råder, att man bestämmer själv över hur mycket man vill berätta samt att man har rätt att avbryta intervjun om så önskas. Man måste också vara noga med, i sin studie, att inte berätta något som skulle kunna avslöja identiteten hos den intervjuade. Det innebär att man heller inte skall försöka fingera uppgifter kring den intervjuade.

Tystnadsplikten och konfidentialiteten är oavvisliga. (Trost, 2010).

4.5 Resultatbearbetning

Inspelat och antecknat material transkriberades och personerna som intervjuats, kodades med andra namn inför intervjuerna, för att skydda in informanternas integritet.

”Allt som sägs behövs inte vara med utan bara det som är relevant i sammanhanget, annars blir det lätt ett alldeles övermäktigt arbete”. (Stukát, 2011).

Som analys för arbetet valde jag ett induktivt arbetssätt eftersom jag ville upptäcka hur lärare resonerar kring samtal om elevers bildarbeten. Jag kunde då studera forskningsobjektet, utan att först ha förankrat undersökningen i en tidigare vedertagen teori, och utifrån den insamlade informationen, empirin, formulera en teori. Risker här var att man inte visste något om teorins räckvidd, generalitet, eftersom det baserades på ett empiriskt underlag som var typiskt för en speciell situation, tid eller grupp av människor och sedan försöka formulera en mer generell teori. (Patel & Davidson 2011, s. 23).

”Att man inte utgår från en tidigare teori, innebär inte att man arbetar helt förutsättningslöst. Även den induktivt arbetande forskaren har egna idéer och föreställningar som ofrånkomligt, kommer att färga de teorier som produceras. (Patel & Davidson, 2011).

4.6 Beskrivning av intervjuarbetet

Efter utskick till, som jag uppfattade skulle bli en lagom och intressant grupp att genomföra intervjuer med, blev det till slut fyra personer som jag genomförde intervjuer med.

Ett missivbrev skickades ut initialt, på det svarade alla tillfrågade utom två stycken och efter det, ytterligare ett bortfall.

Så här i efterhand finns funderingar kring uthållighet då det gäller försöken att få med de lärare som gav återbud på grund av föräldraledigheter och förkylningar.

Jag arbetade med anteckningar vid samtalen, eftersom inspelningsapparaten uppfattades av intervjupersonerna som stressande, i stället stämde jag efterhand av så att jag uppfattat dem rätt.

Informanterna har fått andra namn i intervjuerna, av sekretessskäl.

Under arbetets gång har ett elevperspektiv lagts till arbetet, av nyfikenhet och som en jämförelse.

Intervjuerna ägde rum på hemmaplan, för informanterna och blev därmed avspända och fokuserade. Informanterna var engagerade i ämnet vilket gjorde uppgiften intressant och rolig.

5. Resultat

Här presenteras de personer som ingår i studien och som samtal genomförts med. Personerna i studien har fått andra namn, av sekretessskäl.

Därefter följer samtalen, först lärarna med en följande analys, därefter eleverna med följande analys. En avslutning sker med sammanfattning.

5.1 Beskrivning av intervjupersoner

Thea är verksam både på gymnasiet och på högstadiet, som bildlärare men också som Slöjdlärare på högstadiet. Bakgrund som textilkonstnär, med utbildning från HDK, Göteborg. Verksamhet som "freelance", med textilkonst samt med kurser på området.

Läroutbildad, i korta lärarprogrammet, Examinerad och verksam som bild och textillärare sedan 2005. Således verksam sedan 7 år.

Hilma är verksam som bildlärare på högstadiet. Bakgrund med studier på estetisk folkhögskola, KV -Kursverksamhetens konstskola, Halmstad, designutbildning från KIS - Konstindustriskolan, Göteborg. (Nuvarande HDK, Högskolan för design och konsthantverk). Korta lärarprogrammet. Verksam som bildlärare sedan 13 år.

Pernilla går på ett gymnasium med en estetisk inriktning. Hon ingår i den sista kullen från det gamla gymnasiet där ESV – Estetisk verksamhet, ingick som kärnämne och därmed var obligatoriskt.

Ossian har gått samhällsvetenskaplig inriktning och examinerades för ca ett år sedan. Ossian tillhör därmed den grupp som tillhör det gamla gymnasiet med ESV som kärnämne. första året och därefter som tillval. Ossian hade Bild och form som tillval under åk två och tre.

Elevernas medverkan gav ytterligare en dimension till arbetet.

5.2 Intervjuer

Lärarna, Thea och Hilma är inte intervjuade vid samma tillfälle men jag har valt att placera svaren tillsammans under respektive fråga för att det på så sätt göra det lättare att läsa och göra jämförelser mellan hur lärarna svarat. Det samma gäller för eleverna, Pernilla och Ossians intervjuer.

5.3 Samtal med Thea & Hilma

Hur länge har Du arbetat här?

Thea: Sex år som bildlärare på gymnasiet samt bildlärare och textillärare på högstadiet.

Hilma: Här, har jag arbetat i ett och ett halvt år.

Hur länge, har du varit Bildlärare?

Thea: Sedan 2005, det vill säga, 7år (dec 12)

Hilma: I tretton år allt som allt.

Vill Du berätta något om din bakgrund?

Thea: utbildad vid HDK, specialisering textilkonst. Har arbetat med kurser om textilkonst samt arbetar som ”freelance”, inom textilkonst.
Därefter utbildning mot lärare, examen 2005.

Hilma: Folkhögskola med inriktning mot konsthantverk, KV konstskola i Falkenberg, Konstindustriskolan, inriktning produktdesign 2, korta lärarprogrammet 60p samt bilddidaktik 30p, lärarprogrammet.

Vad är ett bildsamtal, tycker du?

Thea: Beror på med vem och vid vilket tillfälle, exempelvis kan det bero på mognadsgrad hos eleven, exempelvis elever på högstadiet respektive gymnasiet.

Lektioner börjar oftast med en genomgång om tekniken och temat som skall arbetas med. På gymnasiet pågår en processpedagogik med exempelvis, delgenomgångar, individuellt. På högstadiet är uppgifterna kortare, och mer teknikbaserade, ex snabba effekter och eget experimenterande kring detta. Eleverna på högstadiet är mer känsliga för kritik så samtalen får inte ”peta för mycket” i deras arbeten, snarare får jag ställa frågorna som driver framåt. Ständigt pågår samtalen kring elevarbeten lite olika beroende på mognadsgraden.

Hilma: En dialog där man får en bra kontakt, ett bra tillfälle där man kan lyfta fram det som är bra, visa på möjligheter för utveckling samt undersöka viljan att utvecklas och därmed tipsa om att se på och att prova, utmana!

Hur arbetar du med samtal och återkoppling?

Thea: Individuellt och i grupp genom att lägga upp uppgifter, ett exempel är en uppgift om bildanalys som handlar om att måla och att analysera + ett skriftligt arbete kring detta som lämnas in. För det mesta sker återkoppling och samtal individuellt men ibland, i grupp då gruppdynamiken kan stimulera intresset för bildspråk.

Hilma: Beroende på mognadsgrad och motivation och olika komplexitet Angående utvecklingsmöjligheter. Försöker att vara snabb i respons för att inte väcka onödig oro.

Kan Du berätta något om samtals innehåll och struktur, vad ligger oftast i fokus under samtalen?

Thea: Samtalen handlar ofta om att utveckla hantverket och att undersöka bildens/ verkets innehåll och hur detta kan utvecklas, driva och motivera i vissa fall, särskilt på högstadiet.

På gymnasiet är eleverna mer säkra och fokuserade, då behövs inte denna del i samma utsträckning. Här finns också tankar om att driva på och att motivera, exempelvis varför man skall utveckla bilden, utan att styra för mycket.

Ett annat inslag, är förstås samtal kring betygskriterier.

Hilma: Ge förslag, leda, genom att uppmana till att släppa rädslan för att göra fel, bli lite mer modig! Sök det fina i det tillfälliga och utveckla det, exempel att uppmana till att måla ”fult” är ett bra sätt att släppa rädslan i bildskapande. Ett annat tips är att måla upp det sista av färgen på paletten. De här tipsen kan fungera för att visa på nya möjligheter, skaka om dem litet för att få fram, nya sidor av eleven.

Samtalen ger också möjlighet att visa bilder av kända verk och peka på möjligheter och likheter med elevens arbete, ex. disposition, komposition, färgval eller teknik.

Man kan dela in arbetet med samtal i tre delar: intro, presentation av vad som skall läras och göras – samtalen under projektets gång -uppföljningssamtal.

Innehåll beroende på uppgiftens art men handledning ligger i fokus.

Om betyg kommer i fokus så försvinner möjligheten till handledning, vilket jag försöker lägga fokus på.

Det finns olika former av samtal, exempelvis enskilt eller i grupp, större eller mindre, spontant /improviserande vid elevs arbetsbord eller mer organiserat med bilder uppsatta på en projekttavla, under arbetets gång eller som en slutgenomgång. Vad föredrar du?

Thea: Jag föredrar det enskilda samtalen, eftersom det blir större fokus på hur, eleven kan utveckla sitt arbete.

Ibland lägger vi ut bilder på borden och samlas för att prata om bilderna och dela med sig av erfarenheterna och få återkoppling på sina bilder och eventuellt, frågor kring dem. Man ser hur andra i gruppen har arbetat kring uppgiften, vilket är givande.

Hilma: Jag arbetar med utvecklingssamtal/ämnessamtal enskilt med elever men samtal pågår också vid rundgång i rummet, jag försöker prata med alla. Låter elever arbeta på om jag upplever att de är i en process och/ eller visar att, de inte vill prata just då.

Ibland kan jag behöva sitta med en elev för att få i gång en process, ex. presentera uppgiften i små etapper då det ibland kan vara svårt för eleven att sortera och lägga upp logistik, krävs energi!

Finns det andra sätt som du arbetar med, i syfte att återkoppla och utbyta tankar kring elevers bildarbeten?

Thea: Det förekommer att elever delar in sig i grupper och tittar på, varandras arbeten och har samtal kring dessa. Det blir en återkoppling där man får, utbyta tankar och idéer. Jag går runt och lyssnar.

Hilma: Eleverna kan få en uppgift som utförs i datorn som därefter skickas, som fil. Återkoppling sker via "Hjärntorget" där jag ger återkoppling, poäng eller komplettering. Denna återkoppling, blir mer krass.

Hur kommer det sig att du började arbeta så?

Hilma: Skolans ambition att utveckla datoranvändning på grund av att, eleverna har egen dator via skolan.

Vilken situation tycker du fungerar bäst för dig i ditt arbete? Varför?

Thea: Jag tycker att den individuella återkopplingen fungerar bäst eftersom det blir ett bra fokus på elevens utveckling exempelvis då vi tittar i mappen och talar om betygskriterier, dessutom går det lättare att driva på, vilket är bra.

Hilma: Lättast att gå runt till var och en, svårt att formulera i text så att det inte missförstås, som till exempel vid plattform på nätet.

Finns faktorer som hindrar dig i ditt arbete med återkopplingar och bildsamtalen?

Thea: Stora elevgrupper påverkar negativt, så som på högstadiet. På gymnasiet är det halvklasser, som ger helt andra möjligheter i detta syfte.

Hilma: Det är stora grupper och då är det lätt att någon "försvinner." Det är dessutom större risk att det blir rörigt och det hindrar arbetet. Vissa tar stor plats och energi och som jag sa, vissa elever ser man inte alls, vissa lektioner. Det är svårt att utveckla, motivera och kritisera i en större grupp.

Kan de avhjälpas tror du, i så fall hur?

Thea: Grupper kunde vara i halvklass på högstadiet, för att öka fokus i grupperna.

Hilma: Gruppstorleken är inte bra, det borde aldrig vara fler än 20 elever i en bildgrupp. En grupp av denna storlek kan ändå innehålla fler elever som är stökiga och som därmed tar mycket plats och energi, då blir andra elever lidande. En annan tanke är att ha avsatt samtalstid för elever, som ligger utanför lektionstid.

Finns någonting du tänker på nu, kring bildsamtal som vi inte talat om, men som du vill ta upp?

Thea: Plattform på nätet, bjuder inte, en lika bra återkoppling som när den sker, öga mot öga!

Hilma: Inte som jag kan komma på nu.

5.4 Analys av lärarnas intervjuer

Båda lärare har en konstnärlig bakgrund med högskoleutbildning från bland annat Konstindustriskolan/HDK, förutom lärarutbildningen.

Lärarna visar vilja, motivation, kunskap, reflektion och en god portion nyfikenhet kring ämnet. De anser båda att återkoppling och samtal är avgörande för utveckling inom ämnet.

Thea har erfarenhet från att undervisa, både det gamla och det nya gymnasiet samt gamla och nya högstadiet.

Hon ser skillnaden i mognadsgrad och kvalitet på undervisning mellan högstadiet och gymnasiet trots att ESV var obligatoriskt vid jämförelsen, dvs att det inte var helt självvalt även om inriktningen mot bild eller musik var ett eget val.

Skillnaden pekar både på mognadsgrad och på gruppstorlek mellan nivåerna.

Hilma berättar om sitt förhållningssätt i arbetet med elever, dels om att försöka se och tala med alla elever trots de, enligt henne alltför stora grupperna. Att vara försiktig och inte peta för mycket i elevernas arbeten. Hon nämner också betygsresonemangens negativa effekter i den kreativa processen.

Hilma och **Thea** vittnar om förhållningssätt i fråga om bemötande av elever på högstadiet samt att gruppstorlekar och mognadsgrad hos eleverna påverkar samtalens innehåll och metod.

Samtalen på högstadiet handlar mer om att pusha, samtidigt som läraren måste vara varsam och inte "peta" för mycket i deras arbeten. På gymnasiet finns en större mognad och ett starkare självförtroende, därmed finns också ett större fokus som medger tydligare direktiv och ett mer analytiskt förhållningssätt i mötet med eleven eller eleverna, dels för att grupperna är mindre dels för att man valt ämnet själv, vilket stärker motivationen,

Hos båda lärare sker enskilda samtal, mellan lärare och en elev, På Theas gymnasielektioner sker dessutom samtal i grupper, med eller utan lärare. exempelvis att samlas runt ett bord, med bilderna utspridda, för återkoppling och diskussion. Man ser hur andra i gruppen har arbetat kring uppgiften vilket är givande.

Jag noterar att det bara är Thea som berättar om gruppsamtal mellan elever för att ge återkoppling till varandras bilder, men Thea undervisar både på högstadiet och på gymnasiet medan Hilma enbart arbetar på högstadiet. Hilma beskriver samtalen som en dialog där man får en bra kontakt och att kunna lyfta fram det som är bra.Handledning ligger i fokus och hon visar på möjligheter för utveckling samt att undersöka motivation. Därmed kan hon tipsa om att prova på och att utmana, beroende på mognadsgrad och motivation och olika komplexitet angående utvecklingsmöjligheter. Jag försöker att vara snabb i återkoppling för att inte väcka onödig oro och hjälpa dem att släppa rädslan för att göra fel.

Hilma arbetar också med enskilda utvecklingssamtal/ ämnessamtal förutom de samtal som äger rum under lektionerna.

Båda har erfarenhet av att arbeta med datorbaserade uppgifter och med återkoppling som sker via plattform på nätet. Ett skäl till denna arbetsmetod är för Hilmas del, skolans ambition att utveckla datoranvändning på grund av att eleverna har en egen dator via skolan.

Båda nämner dock det enskilda samtalet mellan lärare och elev, öga mot öga, som den form som ger mest för elevens utveckling, enligt dem.

De faktorer som båda nämner är ett hinder i arbetet, är de stora grupperna på högstadiet, det är svårt att utveckla, motivera och kritisera, i en större grupp, fler än tjugo borde det inte vara i en bildgrupp. En tanke är att avsätta extra tid för enskilda samtal utanför lektionstid.

5.5 Samtal med Pernilla & Ossian

Hur länge har du gått på skolan?

Pernilla: Jag går nu tredje och sista året.

Ossian: (gick ut gymnasiet för ca ett år sedan) jag gick alla tre åren på skolan och jag läste först ESV- Bild, i ettan sedan fortsatte jag i bildfördjupning, så jag hade bild, alla tre åren.

Och innan detta, vart gick du då? Hur många var ni i grupperna där?

Pernilla: Internationell, engelsktalande skola,(grundskola).

Ossian: Kommunal grundskola, där vi var ca 25 st i grupperna.

Hur många är/ var ni, i grupperna på gymnasiet?

Pernilla: Vi är 30 stycken elever, uppdelat i två grupper i olika salar och med en lärare för varje grupp. (ca 15 i varje grupp)

Ossian: 17 stycken i gruppen.

Arbetar/ Arbetade ni med samtal och återkoppling till era bilder?

- **Pernilla:** Ja, både i uppstart, under arbetets gång och då projekten är färdiga.

Ossian: Ja, både före och efter och en möjlighet att fråga under arbetets gång.

Hur går det till?

- **Pernilla:** Vi får först information om vad som skall göras, sedan ”bollar” vi idéer. Då projektet är i gång, får vi feedback på idéer och processer samt får, ”koll på koncept”. Det sker tillsammans med lärare i första hand men också ”feedback” mellan elever eller i elevgruppen. Först ett introsamtal därefter går läraren runt och samtalar med var och en, ”coachar” om att titta och undersöka sina bilder. Samtal i smågrupper förekommer också, även utan att läraren, deltar i samtalet. Avslutar med en gemensam genomgång i sin grupp och med sin grupp-lärare, i samband med utställning.

Ossian: Först en uppstart med information, om vad som skulle göras, hur det kunde göras och förslag på vilka material som kunde användas, för uppgiften.
Det fanns under arbetets gång, möjlighet att ställa frågor, dessutom fanns de små samtalen vid borden.
Avslutningsvis samtal, antingen i grupp eller enskilt.
Gemensamma genomgångar var intressanta eftersom man såg hur andra i gruppen hade arbetat med uppgiften och att man fick återkoppling, också av kamraterna, för egen del.

Samtalens innehåll?

Pernilla: Idéer, utförande, process, hantverk/ metod, uttryck och innehåll.

Ossian: Idéer och tankar kring projektet, tekniker, uttryck och innehåll

Skillnader mellan högstadiet och gymnasiet, vad gäller samtal och återkoppling?

Pernilla: Det är verkligen mycket stor skillnad, gymnasiet är mycket mer seriöst och många fler samtal, alltid pågående.

Ossian: Ja, det var stor skillnad, tycker jag.
Samtal och återkoppling existerade inte, vi fick veta vad vi skulle göra.
Men någon uppföljning, fanns inte.

Varför är det så stor skillnad, tror du?

Pernilla: Intresset hos eleverna! Gruppen är mindre på gymnasiet, dessutom handlar samtalen i grundskolan, mer om att "pusha".
Nu är det andra frågor, som handlar om teknikförfarande/ metod och uttryck. Det är mer seriöst.

Ossian: Dels på grund av skillnaden i gruppstorlek, dels upplevde jag en skillnad, i engagemang från lärarnas sida vilket förstas påverkade oss.
På gymnasiet upplevde jag intresse, ambition, motivation i miljön och stimulans, också genom gruppen.

Finns ytterligare vägar för återkoppling?

- **Pernilla:** Via datorn, i form av en slutanalys, men denna presenteras muntligt i gruppen och får därefter feedback från både elever och lärare. Så finns ju utvecklingssamtalen också.

Ossian: Under projektarbetet förekom ibland återkoppling under arbetets gång via mail och om vi skrivit, om någon utställning som vi skickat in. Jag kan tänka mig att det kan gå att få återkoppling via en plattform på nätet eller via E-mail, kanske ett bra sätt om det är stora grupper så att man inte hinner prata om bilden eller en text om en utställning, under lektionen. Men metoden kanske är svår att använda, för att få svar som man förstår, på rätt sätt.

Vilket tycker du fungerar bäst?

Pernilla: muntligt och direkt med läraren

Ossian: Mänsklig kontakt är bäst, enskilt som i grupp.

Något vi inte pratat om men som du vill säga mig?

Pernilla: Det är viktigt med ett levande och pågående samtal med läraren, enskilt. Även samtal med kurskamrater är viktiga. De små samtalen utvecklar mest! Jag vill också tillägga att, Vi gärna vill komma i gång med våra projekt. Vi vill därför slippa för långa introduktioner.

Ossian: Jag kan inte komma på någonting just nu, att tillägga.

5.6 Analys av elevernas intervjuer

Både Pernilla och Ossian ingår i den grupp elever som tillhör det gamla gymnasiet, där ESV ingick som kärnämne och därmed var obligatoriskt.

Pernilla går en estetisk inriktning vilket visar att ett aktivt val har gjorts, utifrån att ett stort intresse för bild och form redan finns, hos henne.

Ossian läste samhällsvetenskaplig inriktning på gymnasiet, men gjorde ett aktivt val i och med bildfördjupningskursen andra och tredje året, (förutom ESV-bild, första året.)

Jag uppfattar nyfikenhet och engagemang hos både Pernilla och Ossian kring frågan om samtal och återkoppling.

Pernilla och Ossian berättar båda om hur viktiga återkopplingarna till deras arbeten är. De berättar om skillnader i både omfattning, innehåll och metoder, mellan högstadiet och gymnasiet.

På gymnasiet är motivation och fokus över huvud taget större, dels för att grupperna är mindre, dels för att man valt ämnet själv, dels mognad och ett starkare självförtroende, säger de.

Därmed finns en större mottaglighet för instruktion kring metod, samt analys kring uttryck och innehåll.

På högstadiet handlar det mer om att pusha och motivera och inte "peta" för mycket i bildskapandet eller analysera för djupt dessutom finns inte riktigt det tidsmässiga utrymmet, på grund av att grupperna är så stora.

Undrar hur det hade varit om det var mindre grupper där?

Pernilla berättar om "processpedagogiken" i undervisningen med informationen, om vad som skall göras, om "bollande" av idéer, samtal med lärare och andra elever för att få "feedback" på sina idéer och skisser. Lärare går runt och "coachar". Arbetet slutar med uppföljning exempelvis i form av gemensam genomgång och ibland en utställning.

En levande dialog, mellan lärare och elev eller elever i grupp, är viktig ur synpunkt för elevens/ elevernas utveckling.

Återkoppling via plattform på nätet, däremot tycker eleverna fortfarande har en del övrigt att önska. Det är inte optimalt, i den form som nu är. Det är lätt hänt att det som skrivs, misstolkas.

Reflektionen hos båda, vad gäller jämförelse i kvalitet av samtal och återkoppling på högstadiet

och gymnasiet är större fokus och högre seriositet på gymnasiet beroende på mognadsgrad och att ämnet är självvalt (delvis för dem i och med ESV i den tidigare gymnasieformen) men också på grund av stora grupper på högstadiet.

Det är tydligt att både Pernilla och Ossian upplever skillnader i interaktion med lärare, mellan grundskola och gymnasium. De nämner också skillnader vad gäller sitt eget fokus och som de kopplar till gruppens storlek och i Ossians fall, lärarnas intresse.

5.7 Sammanfattning

Thea, som arbetar både på högstadiet och på gymnasiet, samt de två **gymnasieelever** som intervjuades vittnar alla om ett väsentligt större fokus och motivation på gymnasiet. Alla fyra är dock överens om att samtalen och återkopplingarna är viktiga för utvecklingen men att formen och innehållet förstås skiljer sig åt beroende av mognad och mottaglighet hos eleven. Läraren parera vad som kan tas upp i samtalet och hur det skall ske och i vilken omfattning. Formen för samtalen är väsentlig. Både lärare och elever pekar på att “ det lilla samtalet” mellan lärare och en elev, är den situation som upplevs som mest gynnsam och som anses utveckla mest. Andra former av samtal sker också, såsom gruppsamtal, med eller utan lärare, dessa betraktades som utvecklande i syfte att utbyta tankar och idéer kring ett projekt, i en variation av synsätt.

Hilma tog upp, att betygsresonemang i ett bildsamtal begränsar utvecklingsprocessen i ett bildprojekt.

Det blir svårt att hinna med samtalen i en så stor grupp som 30 elever.

Även situationer där elevgrupper ger varandra inbördes återkoppling kan vara svåra att genomföra på ett meningsfullt sätt, i en större grupp.

En annan punkt som alla informanter tog upp, var återkoppling via en plattform på nätet. en naturlig följd, då elever i allt högre grad använder dator i sitt dagliga skolarbete. Varken lärare eller elever visade sig vara särskilt positiva för den form den nu har.

Med bakgrund av undersökningar, litteratur och teoretiska modeller får vi fråga oss hur denna form av återkoppling kan användas på ett optimalt sätt.

Samtliga informanter verkade överens om att det möjligen kan komplettera samtal om det sker med stor försiktighet så att de inte misstolkas. Ord får vägas på guldväg eller så får det ske med överenskomna koder som följs upp, öga mot öga.

Det levande mötet är överlägset ur utvecklingssynpunkt.

6. Diskussion och svar på frågeställningarna

I denna del beskrivs de svar som framkommit genom undersökningen, ambitionen är också att lyfta fram tankegångar för en utveckling som kan gynna bildämnet som sådant och samtal och återkoppling i synnerhet.

Arbetets frågeställningar för empirin, är följande;

- Bildlärares syn på återkoppling och samtal kring elevarbeten?
- Hur sker återkoppling och samtal? Metoder, modeller och redskap?
- Vad avgör när och hur ofta återkoppling eller ett samtal sker och i vilken form det sker.
- Vilka utmaningar och svårigheter, hindrar lärare i arbetet, kring återkoppling och samtal?
- Hur ser elever på återkoppling och samtal kring deras bilder?

6.1 Svar på frågeställningarna

De svar som framkommit i undersökningen tyder på att de två lärare som intervjuats, anser att samtalen är avgörande för elevernas utveckling i ämnet.

Återkopplingar sker oftast individuellt, mellan läraren och en enskild elev. Samtal sker inledande, som en instruktion till uppgiften, som en delgenomgång, enskilt eller i grupp. Också en avslutande genomgång genomförs, enskilt eller i grupp, med eller utan lärare. Det går att betrakta samtal, återkoppling, reflektion och praktiskt arbete som en ständigt pågående process, speciellt på gymnasiet.

Återkopplingar sker oftast med den enskilde, dessa är då handledande, coachande och pushande, i synnerhet på högstadiet. På gymnasiet är mognaden större, vilket öppnar för ett mer analytiskt och processinriktat arbetssätt och gruppdiskussioner förekommer oftare här. Gruppdiskussionerna bjuder en speciell gruppdynamik som Thea anser stimulera intresset för bildspråk, det är dessutom stimulerande för gruppen att ta del av variationen i olika arbetssätt inom gruppen. En form som växer i och med den ökande datoranvändningen i skolan, är återkoppling via en plattform.

I sammanhanget för samtal och återkoppling kring bildarbeten, går Svedbergs modell ”lärandeum” att koppla in. Modellen beskriver hur vi arbetar med de olika utvecklingsagenterna och hur dessa förhåller sig till varandra.

Utrymmet för reflektion finns med i modellen.

Illeris modell passar också in, med tankarna kring drivkrafter i sammanhanget för bildskapande.

Vygotskijs teorimodell om ”medierande verktyg”, inte att förglömma, hur vi talar om bildskapande med eleverna. Semiotik är ett medierande verktyg i detta sammanhang.

Den ”proximala utvecklingszonen” är synlig i svaren från lärarna, genom exempelvis ”pushandet” och ”coachandet”, som informanterna beskriver, är speciellt tydligt på högstadiet. Den proximala utvecklingszonen är alltså aktuell också i detta sammanhang.

En stor utmaning, framförallt på högstadiet, är tiden på grund av de stora grupperna där. Tjugo personer anser informanterna egentligen vara max antal för en meningsfull undervisning i fråga om fokus och uppföljning. Det är lätt att man inte hinner ”se” alla, under en lektion med 30 personer i gruppen på ett så interaktivt ämne. En annan utmaning är att bibehålla en meningsfull utvecklingsprocess då betygsresonemangen ofta bromsar experimentlusten.

En tredje utmaning är hur man kommunicerar återkoppling via en plattform på ett sätt som man är säker på inte kan misstolkas och i värsta fall riskerar att haverera en utvecklingsprocess.

Båda elever i studien tycker att återkopplingar och samtal är viktiga för arbetsprocessen. Ossian belyser hur gruppsamtal stimulerar den egna processen genom mångfalden av synsätt. Pernilla betonar vikten av återkopplingar och samtal men också att gruppen vill komma igång med sina projekt och säger därmed att introduktioner inte får bli för ”långdragna”, däremot betraktas processen med återkopplingar och samtal, av henne, som mycket värdefulla.

6.2 Diskussion

Jag har valt en samlad diskussion där jag kopplar svaren till litteratur och teori.

Arbetets koppling till det sociokulturella perspektivet och pragmatismen är tydlig. Vygotskijs triangel som beskriver medierande verktyg och pragmatismens ”*learning by doing*”. Tankegångarna kring ”*cash value*” går också att upptäcka i studien. En annan modell som är intressant för sammanhanget är definitivt Svedbergs modell för *lärande*, med en yttre struktur som har mycket gemensamt med *Vygotskijs triangel*, medan *lärande*, dessutom beskriver tiden, som ger utrymme för en inre reflektion och som är viktig för inlärningsprocessen. *Lärande* beskrivs mer omfattande i litteraturdelen.

En studie av Illeris modell, finns också med i arbetet. Inte heller den beskriver växlingen mellan interaktion och den inre reflektionen som beskrivs i *lärande*, trots att han beskriver sitt synsätt av lärande som en inre och en samspelsmässig process i jämförelse med Kolb, Nissen och Piaget som han beskriver saknar den sociala dimensionen och ser lärandet som helhet varande ett rent individuellt fenomen.

I Illeris modell finns en inre process som beskriver *drivkraft* och som omfattar motivation, känsla och vilja, en annan som beskriver *inhåll* och som omfattar kunskap förståelse och färdigheter.

Så beskrivs *samspel* som omfattar handling, kommunikation och samspel. Alltså finns tanken om en inre reflektion, även om den inte beskrivs lika tydligt som i *lärande*.

Begreppet *reflektion* finns inte med i Illeris modell för lärande, inte heller i *Vygotskijs triangel*.

Eisner, (2002, s 12) beskriver hur vi kan utveckla våra tankar genom bildskapande och hur det påverkar vårt dagliga liv.

Han betonar hur bildskapande får oss att upptäcka sådant som vi tidigare inte lagt märke till, tänka i nya banor som är speciellt för konsten. Erfarenheterna från skapandet, får konsekvenser för hur vi engagerar oss i en process där vi förändras.

Han ställer frågorna om hur bildskapandets transformation utvecklas och vad det betyder i en utbildningskontext. Eisner (2002, sid 12)

Eisners citat får samband att träda fram, de mellan litteratur och teorimodeller som tagits upp i arbetet. Dewey beskriver ” learning by doing”, Vygotskijs teorimodell om medierande verktyg, Illeris om drivkrafter, Svedberg om Lärandeum som lyfter fram tidsutrymmet för tankeprocessen.

Skoglund (2005) beskriver processpedagogik i förhållande till resultatnriktad pedagogik och Pihlgren (2010) ger uppslag om hur sokratiska samtal kan användas i ett bildsamtal.

Reflektionen är en viktig förutsättning i sammanhanget för samtal och återkoppling. Den blir lidande i en alltför stor arbetsgrupp vilket ju påverkar inlärningsprocessen i sin helhet.

Går det att jämföra bildlektioner med laborationer? Dessa sker ju alltid i halvklass av goda skäl, högt fokus och tät interaktion med lärare och kurskamrater.

Vad gäller grundskolans bildlektioner, får vi fundera på vilka möjligheter som finns för att dela grupper. Om det går det att lägga bildlektionerna mot andra lektioner som sker i helklass och som skulle tjäna på en uppdelning till halvklass.

Kan bild och form läsas i halvklass mot slöjd?

Lindström (2011) Gör en jämförelse i sin studie, mellan bildlektioner som sker i helklass och slöjdlektioner som sker i halvklass, i grundskolan.

Tanken på vilken utveckling det skulle kunna innebära för bildämnet. Det skulle med stor sannolikhet påverka fokus, men också utrymme för återkoppling och samtal kring elevers bildarbeten i grundskolan.

Goda effekter som detta medför är, exempelvis för elevernas personliga utveckling och i en förlängning, kunskap och intresse för kulturformen in i vuxenlivet.

Eisner pekar, i sitt citat, också på sambandet mellan bildskapandets processer och vad de har för betydelse, i ett utbildningssammanhang.

Bild och form är ett språk där vi kan uttrycka oss och vad skall vi då uttrycka? Vilken kunskap krävs utöver hantverket för gestaltning och uttryck, inom bild och form?

Iakttagelser som jag har gjort under min tjänstgöring och som jag finner intressant är hur bildsamtal kan väcka nyfikenhet för det egna bildprojektets möjligheter till utveckling, om kunskap inhämtas också från andra ämnesområden, exempelvis historia och samhällskunskap men också till synes mer avlägsna ämnesområden, som biologi, fysik och kemi.

Därmed blir bildämnet och dess samtal, en viktig katalysator för drivkraft att lära mer inom, exempelvis dessa ämnen. Särskilt intressant är detta i ett sammanhang för att stärka och motivera elever.

Undersökningen visar en skillnad i uppfattning hos mina informanter, jämfört med en tidigare undersökning. Andersson & Johnston (2008) visade i sin undersökning att ämnet bild inte präglades av det kommunikativa synsätt som beskrevs i de då, aktuella styrdokumenterna, utan i stället fortfarande liknade ett hantverksbaserat ämne. Kursplanerna i ämnet upplevdes också som svårtolkade av lärarna eftersom inte bildkommunikation beskrevs som ett avgörande

inslag för uppnåendemålen. Här framgick inte heller bildkommunikationens vikt för individens personliga utveckling och deltagande i samhällslivet. Andersson & Johnston lyfter dock fram betydelsen för ämnet ”En risk med att basera undervisningen endast på uppnåendemålen kan därför vara att ämnet blir alltför produktorienterat, utan reflektion och utbyte av tankar.

Mina informanter visade ett stort intresse och ambition kring samtal och återkoppling, de berättar om hinder men lyfter också fram lösningar på problem som hindrar.

6.3 Utvärdering

Undersökningen bygger på litteratur, teori och empiri, i form av egen erfarenhet samt intervjuer av fyra personer, två lärare och två elever. Det är verkligen inte många personer och inte jämförbart i generaliserbarhet, med en kvantitativ undersökning.

Angående reliabilitet, har undersökningen inte handlat om att mäta hur lärare gör, utan vilka tankar som finns i sammanhanget, hos de lärare och elever som intervjuats. Det fanns ett litet utrymme för att försöka förbättra en bild av hur de arbetade. De svaren blev säkert litet ”snyggare” än om en observation genomförts, samtidigt berättade svaren om lärarnas och elevernas tankar i sammanhanget.

De svar jag fått genom samtalen har kunnat jämföras med tidigare studier och skillnader har upptäckts i resultat, tankar och arbetssätt.

Skillnader i styrdokumentet, nu och tidigare har visat sig också haft inverkan på arbetet, inom bildämnet.

Det har framkommit tankar om hur gruppernas storlek påverkar ämnet, datorns roll i sammanhanget och hur betygsresonemang, i samtalen påverkar den kreativa processen. Frågorna har besvarats och ytterligare tankar har tillförts arbetet.

6.4 Egna reflektioner och didaktiska implikationer

De stora grupperna ger didaktiska implikationer med avseende på syftet, eftersom de gör det svårt att genomföra samtal och återkopplingar. På gymnasiet fungerar det bättre eftersom grupperna är mindre där, dessutom har ett aktivt val gjorts av eleverna, för att läsa bildämnet, vilket bidrar till motivationen.

Mindre grupper i bild och formämnet, på högstadiet skulle öka möjligheterna till samtal och återkoppling som i sin tur skulle ge eleverna bättre utveckling i ämnet.

Datorns roll avseende återkoppling och samtal är något som behöver användas med stor eftertanke för att inte kullkasta en pågående process.

Detsamma gäller ”betygsresonemang” i en återkoppling eller i ett bildsamtal. Samtal kring betyg behöver sitt eget forum för att inte störa eller hämma kreativa processer.

6.5 Fortsatt forskning

Utifrån en omfattande användning av datorer i samhället, därmed också i skolan och utifrån från de signaler som framkommit genom arbetet, behöver vi utforska datorns roll för återkoppling och samtal i bildundervisningen.

Vi behöver också fundera över möjligheter för högstadiets elever att läsa bildämnet i mindre grupper, hur det kan genomföras. Vilka effekter, mindre grupper skulle få omedelbart och i ett längre perspektiv.

Hur skulle den beskrivna situationen påverka kunskapsnivån och intresset för att utvecklas vidare inom ämnet på gymnasium och på högskola?

Särskilt intressant är det nu då ämnet bild inte längre är obligatoriskt på gymnasiet.

Hur kan den beskrivna förändringen påverka synen på bildämnet och i så fall, vilka effekter kan det få i ett längre perspektiv, som det nu är och vid en förändring mot mindre grupper under grundskolans senare år.

Vilka konsekvenser får nuvarande läge i jämförelse med ett förändrat utgångsläge, dvs. mindre bildgrupper, i ett längre perspektiv?

Kommer den nuvarande situationen rentav påverka landets kulturliv? Situationen gäller ju även musikämnet.

Referenslista

Andersson, K & Johnston, J .(2008). *Bildsamtal i skolan*. Examensarbete vid Göteborgs universitet [http: // Uppsatser.se](http://Uppsatser.se)

Carle, J & Månsson, P (Red.) (1995) *Moderna Samhällsteorier, traditioner, riktningar och teorier: Pierre Bourdieu och klassamhällets reproduktion*. Stockholm: Rabén Prisma

Dysthe, O. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*, Lund: Studentlitteratur

Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University press

Illeris, K. (2006) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur

Lindgren, B & Nordström, G. Z. (2009). *Det kreativa ögat*. Lund: Studentlitteratur

Lindström, K. (2011). *Bildsamtal-Lärares syn på bildsamtalets betydelse och användning*. (kandidatuppsats) Akademin för utbildning och ekonomi, Högskolan i Gävle

Lundgren, U. P, Säljö, R., Liberg, C. (Red.) (2010). *Lärande skola bildning: Den lärande människan* .Stockholm: Natur & Kultur

Patel, R & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder- Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB

Pettersson, L (2008). *Bildsamtal som lärande:- Samtalar lärarna med eleverna om elevernas bilder i skolan*. (Kandidatuppsats) Lärarutbildningen i Umeå

Pihlgren, A. (2010). *Sokratiska samtal*.Lund: Studentlitteratur

Skoglund, E. (2005). *Konstsamtal samtalskonst* Stockholm: Cura Förlag och Utbildning AB

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Edita

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svedberg, L. (2007). *Grupp-psykologi: Lärandet*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2011). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

www.codex.uu.se

www.vr.se/etik

[www. Psykologilexikon.se](http://www.Psykologilexikon.se)

Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor till lärare

- Hur länge har du arbetat här?
- Hur länge har du varit bildlärare?
- Vill Du berätta något om din bakgrund?
- Vad är ett bildsamtal, tycker du?
- Hur arbetar du med samtal och återkoppling?
- Kan Du berätta något om samtalens innehåll och struktur, vad ligger oftast i fokus under samtalen?
- Det finns olika former av samtal, enskilt eller i grupp, större eller mindre. De kan uppstå, spontant/ improviserande vid arbetsbordet, mer organiserat med bilder uppsatta på en projekttavla, under arbetets gång eller som en slutgenomgång. Vad föredrar du?
- Finns andra sätt som du arbetar med i syfte att återkoppla och utbyta tank kring elevers bildarbeten?
- Hur kommer det sig att du börjat arbeta så?
- Vilket sätt tycker du fungerar bäst för dig i ditt arbete? Varför?
- Finns faktorer som hindrar dig i ditt arbete med återkopplingar och bildsamtalen?
- Kan de avhjälpas, tror du? I så fall hur?
- Finns något som du tänker på nu, kring bildsamtal och övrig kommunikation kring elevarbeten som vi inte talat om nu, men som du vill ta upp?

Bilaga 2: Intervjufrågor till elever

- Hur länge har du gått på skolan?
- Och innan detta, vart gick du då? Hur många var ni i grupperna där?
- Hur många är/ var ni, i grupperna, på gymnasiet?
- Arbetar/ Arbetade ni med samtal och återkoppling till era bilder?
- Hur går/ gick det till?
- Samtalens innehåll?
- Skillnader mellan högstadiet och gymnasiet, vad gäller samtal och återkoppling?
- Varför är det så stor skillnad, tror du?
- Finns ytterligare vägar för återkoppling?
- Något vi inte pratat om men som du vill säga mig?

Bilaga 3: Missivbrev Göteborg 2013.01.03

Hej, jag heter Anita Elgeland och jag går nu min sista termin på VAL- projektet, Lärarprofessionen vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs Universitet.

Utbildningen är utformad för personer som läst vid universitetet och högskolor inom olika områden och som undervisar inom dessa områden sedan minst 2 år tillbaka.

En validering sker, samt studier som skall komplettera kunskaperna och leda till behörighet, som lärare inom respektive område.

Jag skriver nu mitt examensarbete som skall handla om hur bildlärare på Gymnasiet samtalar med sina elever om deras bildarbeten.

Därför har jag kontaktat dig, som är bildlärare på gymnasiet/ grundskolans senare år. Naturligtvis kommer du vara anonym och skolan du arbetar vid kommer inte benämnas med namn.

Informationen du ger mig kommer att behandlas konfidentiellt.

Intervjun tar ca 45 minuter.

Jag hör av mig till dig, snart igen.

Med vänlig hälsning / Anita Elgeland

