



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# **Har lärarens ämneskonception någon påverkan på elevernas upplevelse av bildämnet?**

Nathalie Troedsson och Evelien van Diemen

Inriktning/specialisering LAU395

Handledare: Margareta Häggström

Examinator: Jörgen Dimenäs

Rapportnummer: VT15-2930-103

# Abstract

## Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Har lärarens ämneskonception någon påverkan på elevernas upplevelse av bildämnet?

**Författare:** Nathalie Troedsson och Evelien van Diemen

**Termin och år:** VT-2015

**Kursansvarig institution:** LAU395: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession

**Handledare:** Margareta Häggström

**Examinator:** Jörgen Dimenäs

**Rapportnummer:** VT15-2930-103

**Nyckelord:** Ämneskonception, läroplansteori, bildämnet, bildkommunikation, bildframställning

### Sammanfattning:

Som lärarstudenter med inriktning mot bild har vi under vår verksamhetsförlagda utbildning kommit i kontakt med lärare som undervisar på olika sätt. Vi blev nyfikna på vad det kan bero på och började titta på läroplanen mer ingående för att se hur vi som framtida lärare kan förhålla oss till den. Vi uppmärksammade att lärare har stora tolkningsmöjligheter när de ska använda läroplanen i sin undervisning. Detta resulterar i att lärare har olika ämneskonceptioner. De olika ämneskonceptioner som finns i skolan påverkas även av en rad andra faktorer så som skolans traditioner, styrdokument, lärargrupper och de samhälleliga förändringar som sker inom skolväsendet.

Vi har genom en kvalitativ undersökning med läroplansteori som utgångspunkt undersökt: Hur ser lärares olika ämneskonceptioner ut och hur påverkar dessa elevers upplevelse av bildämnet? För att ta reda på hur elevers upplevelse av bildämnet påverkas av lärares ämneskonceptioner kom vi att genomföra deltagande observationer av två lärares undervisning och fokusgruppsintervjuer med elever.

Den metod som vi har använt oss av vid bearbetningen av vårt material är en kartläggningsmetod. Det innebär att vi utifrån vårt material skapat teman och underteman där vi beskriver vad vi har observerat och intervjuat utifrån det som vi ansåg vara relevant för vår undersöknings syfte.

Vi fann att de båda medverkande lärarna har två olika ämneskonceptioner där den ena har en processbaserat bildkommunikations konception (PBK) och den andra hade en bildframställningskonception (BK). Vi fann att ämneskonceptionen speglades i elevernas svar, vilket gör att vi kan konstatera att eleverna påverkas av lärarnas ämneskonceptioner och att de redogör för var läraren lägger sin tyngd i undervisningen. I frågan om hur lärarnas konceptioner påverkar eleverna fann vi att eleverna tillhörande ämneskonceptionen PBK upplevde att bildämnet hade en koppling till andra användningsområden utanför skolan. Eleverna tillhörande konceptionen BK såg bilden endast som ett skapande ämne som inte har någon koppling utanför skolan.

Våra resultat visar att lärarnas ämneskonceptioner är så olika på grund av läroplanens utformning vilket leder till att undervisningen som lärarna genomför blir olika. Detta gör att eleverna inte får en likställd utbildning. För att motverka detta har vi avslutningsvis diskuterat införandet av en gemensam praxis i lärarnas planering av undervisningen.

## **Förord**

Denna uppsats bygger på vårt intresse för ämneskonceptioner. Idéerna kommer ursprungligen ifrån diskussioner om lärares olika sätt att ta tillvara på innehållet i läroplanen. Vi ställde oss frågande till om eleverna fick samma upplevelse av bildämnet utifrån det undervisningsinnehåll som läraren arbetade utifrån.

Vi har i denna undersökning blivit medvetna om effekterna av ämneskonceptioner och dess inverkan på elever. Genom att synliggöra hur det påverkar elevernas upplevelse av bildämnet kan vi med ett metakognitivt tankesätt se vad för ämneskonceptioner som vi själva har och även reflektera kring hur den uttrycker sig i vårt val av innehåll i undervisningen. Medvetandegörandet av ens egna och andras ämneskonceptioner tror vi gör det möjligt att uppnå en bildundervisning som är bättre anpassad för att erbjuda elever möjligheten att uppnå kunskapskraven på ett likvärdigt sätt. Likvärdigheten väljer vi att beskriva som att det skall finnas en god kunskapsgrund som erbjuder alla en möjlighet att utveckla sin egna kreativa skapandeprocess.

Vi vill tacka våra lokala lärarutbildare och elever som har ställt upp i denna uppsats. Vi vill även ge ett stort tack till vår handledare Margareta Häggström som har väglett oss med ett visat intresse och engagemang, genom sina uppmuntrande ord och svar på röda dagar.

*Nathalie Troedsson*

*Evelien van Diemen*

# Innehållsförteckning

<b>INLEDNING</b> .....	<b>5</b>
SYFTE OCH PROBLEMFORMULERING .....	5
FÖRBEREDANDE FÄLTSTUDIER .....	5
<i>Lerum</i> .....	6
<i>Göteborg</i> .....	7
<b>LITTERATURGENOMGÅNG &amp; TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>9</b>
HISTORISK BAKGRUND TILL BILDÄMNET .....	9
<i>Från Teckning till Bild</i> .....	9
NATIONELLA UTVÄRDERINGEN AV GRUNDSKOLAN 2003 (NU-03) BILD .....	11
<i>Styrdokument</i> .....	11
<i>Skapande</i> .....	11
<i>Mål &amp; processer</i> .....	11
<i>Bildförståelse &amp; bildanalys</i> .....	12
<i>Moderna medier</i> .....	12
ÄMNESKONCEPTIONER .....	12
VÅR TEORETISKA UTGÅNGSPUNKT MED GRUND I LÄROPLANSTEORI .....	13
<i>Sammanfattning</i> .....	14
<b>METOD</b> .....	<b>16</b>
DELTAGARE .....	16
<i>Karaktäristiska av deltagare i observationen</i> .....	16
<i>Karaktäristiska av deltagare i fokusgruppen</i> .....	16
<i>Urval för observation &amp; fokusgrupper</i> .....	16
INSTRUMENT .....	17
<i>Deltagande observationen</i> .....	17
<i>Trovärdighet och Giltighet</i> .....	18
<i>Intervjuguide till Fokusgruppsintervjuer</i> .....	18
<i>Trovärdighet och Giltighet</i> .....	19
TILLVÄGAGÅNGSSÄTT .....	20
<b>RESULTAT</b> .....	<b>22</b>
RESULTAT AV OBSERVATIONERNA .....	22
1. LÄRARENS INTRODUKTION .....	22
<i>Lerum</i> .....	22
<i>Göteborg</i> .....	23
2. LÄRAREN I MÖTE MED ELEVERNA .....	24
<i>Lerum</i> .....	24
<i>Göteborg</i> .....	24
RESULTAT AV FOKUSGRUPPSINTERVJUER .....	25
KARTLÄGGNING AV FOKUSGRUPPSINTERVJU .....	26
1. <i>Bild som ämne</i> .....	26
2. <i>Bildframställning</i> .....	28
3. <i>Redskap för bildframställning</i> .....	30
4. <i>Bildanalys</i> .....	31
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>33</b>
SUMMERING .....	33
LÄRARNAS ÄMNESKONCEPTIONER .....	33
<i>Lerum</i> .....	33
<i>Göteborg</i> .....	34

HUR PÅVERKAR LÄRARNAS ÄMNESKONCEPTIONER ELEVERNAS UPPLEVELSE? .....	34
KONSEKVENSERNA OCH HUR KAN VI ARBETA MED DEM?.....	35
FORTSATT FORSKNING.....	37
<b>REFERENSER .....</b>	<b>38</b>
BILAGA 1 .....	39
BILAGA 2 .....	40
BILAGA 3 .....	41

## **Inledning**

Vi är två lärarstuderanter på Göteborgs Universitet som studerar till lärare i bild för grundskolans senare år och gymnasiet. Vi har båda ett stort intresse för bilden och det skapande mediet. Vi har valt att utbilda oss till bildlärare för att erbjuda de elever som har svårt att uttrycka sig i andra ämnen en chans att utveckla ett annat uttryckssätt genom ett kreativt skapande. Detta är något som vi strävar efter för alla. Elever ska ha möjlighet att utveckla och föra sin egna process framåt.

Under vår lärarutbildning har vi haft verksamhetsförlagd utbildning på olika skolor, när vi sedan träffats igen på universitetet har vi ofta hamnat i diskussion om våra lokala lärarutbildares ämneskonceptioner. Ämneskonceptionerna visar vart lärarna lägger sin tyngd i ämnet. Ett ämne som vi båda fastnat för är var lärarnas ämneskonceptioner kommer ifrån och om de olika konceptionerna ger elever möjlighet att nå upp till målen i läroplanen. Vilket utrymme har läraren att kunna planera innehållet för undervisningen? Hur tolkningsbar är läroplanen? Vad ska läraren ta med i undervisningen?

Med ett gemensamt intresse för frågan angående lärares ämneskonceptioner kom vi att göra fältstudier under vår senaste verksamhetsförlagda utbildning. För att sedan kunna undersöka lärares ämneskonceptioner i förhållande till undervisningens utfall valde vi att i denna uppsats göra återbesök på skolorna. Detta genom att utföra deltagande observationer av lärarens undervisning i klassrummet och fokusgruppsintervjuer med elever.

Genom att undersöka hur lärare arbetar i relation till läroplanen och sin egen ämneskonception kan vi inför vår framtida verksamhet som bildlärare skapa oss en uppfattning om hur den egna ämneskonceptionen, som man själv representerar, kan påverka elevers upplevelse av bildämnet. Som snart nyexaminerade bildlärare vill vi vara så professionella som vi kan för elevernas och vår egen skull. Vårt yrke innebär att följa läroplanerna och med en god pedagogik erbjuda eleverna möjlighet att utvecklas mot de kunskapskrav som är bestämda för bildämnet.

## **Syfte och problemformulering**

Det har uppmärksammats att det finns stora tolkningsmöjligheter för lärare att använda läroplanen i sin undervisning vilket i sin tur bidrar till att det uppstår många olika ämneskonceptioner (Linde 2006, Åsén 2006). De många varianter av ämneskonceptioner som existerar påverkas även av en rad andra faktorer så som skolans traditioner, styrdokument, lärargrupper och de samhällseliga förändringar som sker inom skolväsendet (Linde 2006).

Syftet med denna uppsats är att genom deltagande observation av två lärares undervisning och fokusgruppsintervjuer med elever ta reda på hur elevernas upplevelse av bildämnet påverkas av den enskilda lärarens ämneskonception. Därmed är vår konkreta frågeställning denna: Hur ser lärares olika ämneskonceptioner ut och hur påverkar dessa elevers upplevelse av bildämnet?

## **Förberedande fältstudier**

Under den verksamhetsförlagda utbildning på 4,5 veckor som ingår i lärarutbildningen på Göteborgs Universitet steg tre förväntas det av oss studenter att vi skall vara deltagande på en högre nivå än tidigare. Det innebär att vi skall arbeta aktivt tillsammans med den lokala lärarutbildaren på den skola där vi är placerade. Den typen av arbete innebär att planera lektioner, genomföra dem, samtala, dokumentera och bedöma elevers arbete. En viktig del av den verksamhetsförlagda utbildningen är att ställa frågor och kunna få erfarenhet av det praktiska arbete som det innebär att vara lärare. Med detta som grund har vi haft möjlighet att samtala och

diskutera mycket med lärarna om hur de arbetar. Detta bidrar till att vi har kunnat göra en fältstudie under en längre tid utan att påverka verksamheten. Vi förväntas som studenter ställa frågor och vara analytiska vilket inte bör upplevas som kritiskt till deras sätt att arbeta.

Syftet med denna fältstudie är att lägga fram den grund av tidigare erfarenhet som vi har från dessa två skolor. Förhoppningen är att dessa tidigare fältstudier kommer att kunna bekräfta de resultat vi får genom våra observationer. Vi kommer att redogöra för de slutsatser vi har dragit utifrån fältstudierna tillsammans med resultaten från observationerna i vår diskussion.

Här nedan kommer vi var och en att redovisa våra fältstudier under vår verksamhetsförlagda utbildning på respektive skola där vi utför vår undersökning. Vi har valt att beskriva våra fältstudier med hjälp av stödorden lokal, material, hjälpmedel för att ge en bild av hur läraren arbetar. Vi har med avsikt valt att göra en detaljerad beskrivning av miljön och materialet då vi inte vill gå miste om någon information i verksamheten som kan indikera på vilken ämneskonception läraren har.

## **Lerum**

Jag genomförde min fältstudie på en F-9 skola med cirka 400 elever i Lerums kommun. Skolan utmärker sig genom att arbeta med att aktivt främja kreativa, skapande och problemlösande processer hos eleven. Jag kom att följa läraren för årskurs 7-9.

Bildsalen används av två bildlärare, båda undervisar i årskurs 4-9 och de delar på det material som finns i lokalen. Lokalen används inte till någonting annat än bildundervisning.

Klassrummet består av ett rum med en stor öppen yta där bänkarna är placerade i 5 öar i olika storlek, bänkar och pallar är höga. Längs med ena väggen finns det förvaringsskåp och två diskhoar, mitt emot är ytterväggen med fönster som går från golv till tak. Längst bak i klassrummet finns ett materialförråd och ett extra rum med en brännugn samt extra arbetsplatser. På samma vägg sitter en whiteboardtavla och det står en liten låg bänk med en pall där läraren under lektionen förvarar sina saker. Elevers alster sparas i hyllsystem utanför klassrummet.

Bildsalen är utrustad med en projektor och högtalare, en A4 skrivare (svart/vitt), en digital kamera, en systemkamera, en brännugn och ett ljusbord. Material som finns tillgängligt är bland annat teckningsmaterial, målarutrustning, linoleumtryck med manuell tryckpress, material för skulptur och för diverse collage. Eleverna får plocka fritt bland materialet. När det behövs får eleverna tillgång till datorsalen som finns på skolan eller använda sina egna iPads.

Materialet är fördelat i de förvaringsskåp som finns i klassrummet och systemet fungerar bra. Papper och kartong ligger på olika ställen i salen precis som stafflier, förkläden och linjaler. Detta kan medföra att elever måste fråga vart sakerna är och det blir spring innan lektionen kommit igång. När eleverna arbetar med digitala projekt och de måste skriva ut saker räcker skrivaren i klassrummet inte till. Eleverna vill oftast ha bilder i färg eller A3 format och då får bilderna skrivas ut på en skrivare i en annan del av byggnaden, följderna blir att det under vissa lektioner blir mycket spring till och från skrivaren.

Läraren introducerar projekt i helklass med en genomgång på projektorn där hen visar inspirationsbilder och går igenom mål samt syfte med uppgiften. Hen väljer ämne och uppgift men under vissa uppgifter är temat bestämt och eleverna får själva välja arbetssätt och material. Läraren arbetar med uppgifter som involverar elevernas iPads på olika sätt. Genom foto, film, digitala collage, rit- och redigeringsprogram, skriva texter (analyser och reflektioner) och att söka information kan eleverna utnyttja sina iPads. Eleverna arbetar medan läraren rör sig runt i klassrummet, ställer frågor om arbetena och elevernas idéer. Läraren kan under lektioner när elever känner sig klara med sitt arbete eller upplever att de sitter fast, plocka fram en matris som finns tillgänglig i klassrummet och tillsammans med eleven diskutera var eleven står med sin

uppgift. Efter det får eleven möjlighet att jobba vidare med sitt arbete. Instruktioner till uppgifter, tillsammans med mål, syfte och betygskriterier lägger läraren upp på den gemensamma läroplattformen.

## **Göteborg**

Jag genomförde min fältstudie på en F-9 skola med cirka 400 elever i Göteborgs kommun under min verksamhetsförlagda utbildning som varade i 4,5 veckor. Jag följde en lärare i hans arbete inom ämnet bild med årskurserna 7-9.

Bildsalen som finns på skolan är ett större rum av klassiskt utseende med en whiteboardförsedd vägg och en mindre kateder. Bänkarna är placerade som 5st öar med 4-6st bänkar i vardera. Detta skall enligt läraren erbjuda en friare miljö för skapandet gentemot hur bänkarna är placerade i andra klassrum. Längs med en av väggarna löper en längre diskbank med tillhörande skåp där material som akvarell- och akrylfärger bevaras med tillhörande penslar och vattenbunkar. På väggen finns ett större skåp där eleverna förvarar sina bildmappar och en dörr in i ett mindre rum som agerar förråd för ytterligare material. Det finns flera böcker om konst till förfogande för eleverna under lektionerna. Bildsalen utnyttjas av två lärare där min lokala lärarutbildare hade klasserna 7-9 och den andra läraren hade klasserna 5-6. Däremellan användes lokalen till elevens-val och skolans-val.

De olika utrymmena och skåpen har försetts med diverse material som tidningar, färgade papper i olika storlekar, skräp och återvinningsmaterial, glitter, färg, fjädrar, ballonger m.m. Läraren har valt att låsa dörren in till extrarummet och även skåpen inne i klassrummet. Läraren får på så sätt delvis kontroll över det material som tas ut ur skåpen då risken finns att eleverna missbrukar eller slösar på materialet. Materialsåpen som eleverna har till förfogande har inte någon tydlig ordning då materialet är blandat och gammalt.

Det finns en projektor att tillgå i klassrummet med ljudsystem som lätt kan kopplas till dator och används främst vid genomgångar av nya moment i undervisningen. Det finns två overheads av den äldre modellen i klassrummet som eleverna använder som ljusbord. I salen finns ingen skrivare eller dator som eleverna kan använda. Däremot driver skolan ett 1 till 1 projekt där alla elever i årskurserna 7-8 har fått en iPad till förfogande. 9:orna använder sig av bärbara datorer. Med dessa kan de skriva ut arbeten eller bilder på en gemensam skrivare som finns i en annan del av skolan. Detta tog tid ifrån lektionen då eleverna ibland behöver skriva ut flera bilder eller göra om utskriften, vilket blir mycket fram och tillbaka mellan lektionssal och skrivare. Digitala tillgångar som kamera har jag inte sett något av. Däremot finns det elever som har valt att uttrycka sig i bild genom fotografi men då antagligen med privata kameror eller iPads.

En introduktion av ny uppgift i klassrummet kunde genomföras samtidigt som elever inte var färdiga med den tidigare uppgiften. Genomgångarna som skedde med projektorn var oftast i form av 10 minuter långa Power Point presentationer som bestod av bilder som läraren berättade om. Efter genomgången återgår eleverna till sitt tidigare arbete. Andra genomgångar som handlade mer om tekniker, som att arbeta med lera eller perspektiv, gick hen igenom genom att visa teknikerna på en modell längst fram i klassrummet. Genomgången tog ungefär 10min i början av en lektion och undervisningen hade samma upplägg för varje klass.

Elever kunde ofta vara sena med inlämning av sina arbeten. Läraren anser att det är viktigt att inte påskynda den pågående arbetsprocessen och att eleverna skall få möjligheten att göra klart ett arbete som de håller på med om de känner att de behöver det. Därmed skjuts inlämningsdatum upp då eleverna ibland inte blir klara i tid. Många elever jobbar med olika projekt och ibland ger eleverna upp och läraren säger att det inte är någon fara om de inte blir klara i tid. Läraren uttrycker att det blir ett litet minus i kanten vid senare inlämning men står



fortfarande fast vid att inte stressa eleverna i deras skapande process. När elever bad om hjälp med uppgifter gav läraren direkta svar på frågor. Om de behövde mer teknisk hjälp händer det att läraren instruerar på elevens arbete hur hen skall göra.

Läraren har utformat individuella ämnesplaneringar för varje uppgift som hen genomför med sina elever. Ämnesplaneringen innehåller mål, syfte, hur det kommer gå till och vad det är de kommer att bedömas utifrån. Läraren har valt att lägga ut denna ämnesplanering på elevernas läroplattform som alla har tillgång till och eleverna får på så sätt själva uppsöka materialet.

## Litteraturgenomgång & tidigare forskning

För att skapa en förförståelse för bildämnet utveckling och de ämneskonceptioner som finns i skolan har vi valt att ge en beskrivning av bildämnet historia och utifrån den Nationella utvärderingen för Bild 2003 ge en inblick av hur ämnet ser ut. Vi kommer därefter att beskriva ämneskonceptioner och hur dessa kan förstås. Sist i detta kapitel ger vi en bild av läroplansteori och hur vi kommer att tillämpa denna som vår teoretiska utgångspunkt.

### Historisk bakgrund till Bildämnet

Bildämnet har genom tiden genomgått en förändring när det gäller ämnets innehåll och fokus. Det har gått från att ha varit ett ämne där kunskaper har legat till grund inför arbetslivet till att gradvis komma att handla om estetisk fostran och att slutligen vara ett kommunikativt ämne. Ser man till ämnets förändring och skifte av fokus kan man se att ämnet alltid har varit förankrat i de samhälleliga förändringarna. Trots att ämnet har följt de ändringar som skett, är ämnet idag ett marginaliserat ämne i skolan (Åsén 2006).

### Från Teckning till Bild

Tecknings- eller ritundervisning började etableras i den obligatoriska allmänna skolan under 1800-talet med syfte att utbilda arbetskraft för hantverk, konstindustri och annan industriell produktion. Man riktade in sig på att träna "ögats bildning" och förmåga att avbilda människor, föremål, landskap, kartor och konstruktionsritningar. Framförallt sådant som skulle komma till användning i yrkeslivet (Åsén 2006:108).

Med införandet av den obligatoriska allmänna skolan gick man från individuell undervisning till massundervisning. En teknik i massundervisningen som kom att användas var att man lärde elever att avbilda med hjälp av rutnät eller punkter för att sedan lära sig teckna på fri hand. Nu koncentrerade man sig på kollektiv undervisning där alla elever skulle göra samma saker i den takt som läraren bestämde. I all undervisning var arbetsfostran, koncentration och uthållighet viktiga moment, även i teckning (Åsén 2006:108).

När den allmänna folkskolan växte fram hade ritämnet en marginell roll. Den första folkskolestadgan 1842 hade ämnet "Geometri och linjeritning" men det ämnet var mestadels valbart och det var först 1856 som ämnet teckning blev obligatoriskt i skolan (Åsén 2006:108). Det var industrialiseringen och behovet av kvalificerad arbetskraft som bidrog till att ämnet teckning fick en större plats i skolan tillsammans med de naturvetenskapliga ämnena. Ämnet kopplades till nyttoaspekter och det var en viktig kunskap inför arbetslivet (Åsén 2006:109).

Det var i slutet av 1870-talet som det bestämdes att ämnet teckning skulle bli ett obligatoriskt ämne i alla skolformer. Dock hade det redan funnits som eget ämne i folkskolan. Teckningsämnet fick ett bestämt timtal och gemensamma mål och för kontinuitetens skull avsågs samma undervisningsmetod att användas överallt i alla skolformer (Åsén 2006:110).

I slutet på 1800-talet och långt in på 1900-talet fördes en debatt om teckningsämnet och vart ämnets tyngdpunkt skulle ligga. Nyttoaspekterna sattes mot estetisk fostran och smakfostran. Vissa ansåg att en konstnärlig inställning inte skulle ses som en lika stark ställning till ämnet som en teknisk inriktning skulle göra. Debatten kring en teknisk inriktning rörde sig runt de högre utbildningarna för pojkar och på flickskolor hade smakfostran en mer framträdande plats (Åsén 2006:111).

Vid 1900-talets början blev skolans uppgift inte enbart att utbilda arbetskraft för produktion utan även smakfostran kom att få en del i utbildningen. Med smakfostran kom man att försöka utbilda personer till att kunna värdera och uppskatta de produkter som tillverkades. Under denna tid pågår även debatten om psykologiska teorier kring barns bildutveckling och kritik riktades mot den typ av teckningsundervisning som fanns i folkskolan (Åsén 2006:111-112).

Det är först efter sekelskiftet som progressivistiska idéer som betonar det skapande och praktiska arbetets betydelse träder in. I folkskolan kom frihandsteckning att vara ämnets viktigaste del och i andra ämnen kom teckningsmoment som arbetsövningar att införas. Nu började vikten skifta och tyngd lades på att ämnet skulle "vara vad den för barnet och även i sig själv är, ett uttrycksmedel". I 1919 års undervisningsplan för folkskolan fram till 1950-talet stod dessa idéer om ämnet fast (Åsén 2006:113).

Mellan första och andra världskriget börjar tankarna om teckningens roll förändras och tanken att teckning ska fungera som ett fritt skapande som syftar till att ge elever upplevelser, erfarenheter och egna idéer genom skapande börjar spridas (Åsén 2006:114). I början av 1950-talet för man även fram ämnets betydelse för att ge elever avkoppling och omväxling från det vanliga skolarbetet. Det fria skapandet kom att få allt större utrymme i ämnets läroplaner och i 1962 års läroplan för grundskolan blev ämnets roll och innehåll mer frikopplat från andra ämnen. Man koncentrerade sig på det fria skapandet och estetisk fostran. Debatten om ämnet kom återigen att blossa upp då många menade att ämnets nya roll inte levde upp till det avsedda resultatet utan att ämnet i praktiken bestod av teckningsövningar, pyssel och materialhysteri (Åsén 2006:115).

Under 1960-talet fortsatte debatten om ämnet teckning och hur innehållet skulle formars. Man menade att ämnet inte enbart borde prioritera konstbilden utan med tanke på utvecklingen av nya bildmedium som TV, reklam, film och serier ge utrymme för dessa i läroplanen. Teckningsämnet borde förutom skapande ge elever ökad kunskap om bild och bildspråk samt att kritiskt granska de budskap som media förmedlar. Ämnet breddas i läroplanen 1969 genom att bildkommunikation och miljökunskap blev nya moment. I 1980 års läroplan kom den tydligaste markeringen för ämnet när det bytte namn från *Teckning* till *Bild* (Åsén 2006:116). I denna framhävs bildframställning, bildanalys och bildkommunikation som viktiga medborgerliga kompetenser (Åsén 2006:117).

Det har idag gått nästan trettio år sedan man skrev in bildframställning, bildanalys och bildkommunikation. Innehållet kom att innefatta olika bildtekniker inklusive film, foto och video. *Kursplan 2000* kom att bli en mer kortfattad kursplan där man i högre utsträckning än i Lgr 80 tänkte sig att lärare och elever tillsammans skulle lägga upp undervisningen. Målen snarare än innehållet och metoden kom att i *Kursplan 2000* bli viktigare. I Lpo 94 kom kunskap om uttryck i olika former, i fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet att betonas. Grundskolans ansvar var att varje elev skulle ha utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och få ett ökat intresse i att ta del av samhällets kulturutbud (Märner m.fl. 2005:33-38).

Åsén (2006) menar på att det är tack vare ämnets nära sammankoppling med samhället som gjort att ämnet har den bredd som det har idag. Han menar att gamla och nya idéer existerar sida vid sida och nya saker tillkommer. Det kan tyckas att nya läroplaner inte slår igenom och en anledning till detta kan vara att det finns ämnestraditioner som lever kvar och bärs upp av lärargrupper. Det tankemönster som funnits genom tiden ligger kvar, som lager på lager i verksamheten, och det går inte att nollställa en institution som om att det inte finns någon historisk bakgrund. Ämnet fylls alltså på med nytt innehåll samtidigt som äldre lever kvar (Åsén 2006:118).

## **Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Bild**

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet fick våren 2003 i uppdrag att utföra den av Skolverket planerade Nationella utvärderingen (NU) i bild. Syftet med undersökningarna är att ge en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet. Våren 2003 genomfördes det elev- och lärarenkäter i bild för att kunna ställa det i relation till den förra Nationella utvärderingen i bild från 1992. Man studerade de förändringar som ämnet genomgått under mellantiden och lärares och elevers situation inom ämnet samt deras attityder till ämnet (Marner m.fl. 2005:12).

### **Styrdokument**

En stor del av de lärare som deltog i NU-03 svarar att de anser att de statliga styrdokumenterna i form av läroplansmål, kursplansmål, nationella och lokala betygskriterier har stor eller ganska stor betydelse för deras bildundervisning. Det är framförallt kursplanens mål att sträva mot och mål att uppnå i bildämnet som anses betydelsefulla (Marner m.fl. 2005:58). NU-03 fann också att de statliga styrdokumenterna anses ha ett betydelsefullt inflytande över lärares bildundervisning, men inte lika stort när man har tittat på jämförelse med lärare i andra ämnen (Marner m.fl. 2005:59).

I NU-03 utvärderingen framgick det att lärare som i stor utsträckning undervisar i bildframställning ser goda resultat när det gäller uppnåendemålet att elever ska kunna framställa bilder. De lärare som angivit att de ser bildämnet som ett i huvudsak estetiskt-praktiskt eller kommunikativt ämne upplever även de att eleverna når målen när det gäller att framställa bilder. De lärare som svarade att ämnet är ett fritt skapande ämne anger ett sämre elevresultat när det gäller kursplanemålen som ska uppnås (Marner m.fl. 2005:152-153).

### **Skapande**

I NU-03 framgår det att i *bildutvärderingen 1992* (NU-92) som genomfördes under Lgr 80 visade resultaten att bildframställning upptog den största delen av tiden i undervisningen och resten av tiden delades på övriga huvudmoment så som att samtala och analysera bilder. Bildkommunikation och bildanalyser samt estetisk orientering i bildämnet betonades då som mycket viktiga delar i ämneskonceptionen och hade gjort det i cirka 25 år. Trots att det var inskrivet i kursplanen sedan 12 år tillbaka hade dessa huvudmoment inte fått något tydligt inslag i bildundervisningen. Denna upptäckt som NU-92 får fram angående att bildframställning är i fokus i undervisningen finns ännu kvar i NU-03 utredningen. NU-03 menar på att det kan bero på lärarnas och elevernas sätt att organisera och tänka kring ett skapande. Ett argument till motsättningar mellan skapande i bild och bildanalys är att skapande av konst inte har med kommunikation att göra och att bildkommunikation inte har med skapande att göra (Marner m.fl. 2005:145-146). Därmed hamnar bildkommunikation och bildanalys i skymundan.

### **Mål & processer**

NU-03 redovisar att lärare i estetiska ämnen inte tycks vara lika tydliga när det gäller att redovisa förväntningar, vad som krävs för olika betyg och kursplanens innehåll. NU-03 tolkar det som att undervisningen i estetiska ämnen och bild inte alltid är tydliga när det gäller uppnåendemål och progression. Resultaten tyder på att lärarna inte kräver att eleverna ska uppnå samtliga mål för betyget *Godkänt* (Marner m.fl.2005:146). Problemet kan ligga i hur lärarna tolkar uppnåendemålen och hur de finner dem i relation till de estetiska ämnernas läroprocesser. Estetiska läroprocesser lägger vikt vid identitetsskapande processer vilket inte är entydigt mätbara, med det i åtanke kan man förstå skillnaden i lärares syn på måluppfyllelse och de betyg som eleverna får (Marner m.fl. 2005:146).

## **Bildförståelse & bildanalys**

Enligt NU-03 ligger bildförståelse och bildanalys precis som 1992 års utvärdering inte högt i prioritering. Enligt lärarna i undersökningen var dåvarande måluppfyllelsen för ämnets bildanalytiska uppnåendemål låg bland eleverna (Marner m.fl. 2005:148-149).

## **Moderna medier**

I NU-03 var det 2003 ännu inte vanligt med digitala medier i bildundervisningen och lärarna efterfrågar fortbildning på det digitala området. Något som NU-03 diskuterar som en framtida aspekt att ha i åtanke då de anser att de digitala mediernas plats i samhället bör speglas i bildämnet (Marner m.fl. 2005:147).

Att en stor del av lärarna i NU-03 väljer att karakterisera bildämnet med en ämnesindelning som inte längre är aktuell i styrdokumentet visar att en äldre ämneskonception inte ersätts av en mer modern, istället verkar flera ämneskonceptioner parallellt. Det innebär att ämnet i och med nya läroplaner breddas istället och det uppstår stofffrängsel och urvalsproblem. Utvecklingen i bildämnet har varit relativt långsam i jämförelse med andra ämnen trots nya styrdokument. Detta kan bero på att ämnet i viss utsträckning vilar på beprövad erfarenhet snarare än styrdokument trots att lärare uppfattar styrdokumentet som viktiga och har en betydande del i deras undervisning (Marner m.fl. 2005:142).

## **Ämneskonceptioner**

En faktor som kan påverka hur undervisningen ser ut är lärarens syn på bildämnet. Lärares ämneskonception bygger på vilken läroplan som läraren har fått utbildning i och vilka ämneskonceptioner som lever kvar på skolan, till exempel i form av andra lärares konceptioner och skolans traditioner (Marner m.fl. 2005:36-38). De historiska förankringar som finns kan vara dolda för läraren då denne inte alltid har kunskap om vad som varit, men också genom att den tradition de arbetar inom är en del av deras föreställningar (Pettersson & Åsén 1986:68).

Olika sorters innehåll kan komma att prioriteras beroende på hur lärarens ämneskonception ser ut, en lärare kan prioritera hantverksliknande ämnen där det ges utrymme för teknikutövning, en annan lärare ser bild som ett kommunikativt ämne och ägnar tid åt analyser av olika slag (Marner m.fl. 2005:68). Konceptionen hänger bland annat på de delar som läraren anser som viktiga att prioritera och inom bildämnet finns flera parallella ämneskonceptioner som bottenar i olika delar av ämnets historia. Nya läroplaner breddar ämnet vilket leder till stofffrängsel och urvalsproblem (Pettersson & Åsén 1989, Åsén 2006).

Det är tre ämneskonceptioner som utmärker sig enligt NU-03 är, ett hantverksmässigt ämne, ett kommunikativt ämne och ett fritt-skapande ämne. Dessa tre representerar en liten del av alla de konceptioner som finns, ämneskonceptionerna går att kombinera. I NU-03 framgår det att det endast är cirka 40 procent av bildlärarna som ser ämnet som ett kommunikativt ämne vilket stämmer överens med de dåvarande kursplanformuleringar (Marner m.fl. 2005). De lärare som väljer att ansluta sig till en ämnesindelning som inte längre är aktuell visar att en äldre ämneskonception inte byts ut av en mer samtida, vilket forskning styrker (Pettersson & Åsén 1989, Åsén 2006).

Bildämnet är ett brett ämne som hela tiden breddats genom nya läroplaner där nytt stoff skrivits in medan gammalt har blivit kvar. Genom att titta på läroplanerna kan man få en inblick i de ämneskonceptioner som finns i skolan och läroplanen lämnar utrymme för den enskilde läraren att utforma sin undervisning när det gäller innehåll och form. Samhällsutvecklingen spelar också in då skolan är sammankopplad med den samhällsutveckling som råder och de dominerande mönstren återfinns även i skolan (Linde 2006:12). De framträdande mönster som

idag har en stor påverkan på bildmediet är att alla i princip har tillgång till smart-phones och laptops. Skolan försöker följa denna utveckling genom att införa digitala verktyg som iPads och laptops i undervisningen. Det går till exempel att se i den nuvarande kursplanen för bild där digitala medier har fått mer utrymme.

### **Vår teoretiska utgångspunkt med grund i läroplansteori**

Vår teoretiska utgångspunkt för denna uppsats är läroplansteori. Begreppet läroplansteori har sitt ursprung från bland annat Ulf P. Lundgrens arbeten. I hans forskning kom han att betona styrning och organisering av utbildning men även mål- och innehållsfrågor ställdes i belysning. Lundgren beskriver läroplansteori med att: ”Om vi tar som utgångspunkt att läroplanen anger undervisningens mål, innehåll och metod, så skulle en läroplansteori vara förklaringen till varför man valt detta mål, detta innehåll och denna metodik.” (Lundgren 1983:125). Vi tolkar därmed att en läroplansteori bygger på den läroplan som man försöker tolka. Vidare skriver Lundgren att ”Läroplansteori kan [...] ses som ett försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur” (Lundgren 1983:20 i Sundberg, 2007:2, 2005:55). Läroplansteorin är ett sätt att sätta ord på hur den struktur som organisationen, i detta fall skolan, är byggd på.

Lundgren belyser att läroplansteorier kan ses som teorier som på olika sätt lyfter fram grundläggande frågor som hur målen för utbildningen formuleras, hur kunskap och metoder för lärande väljs ut vilket innebär att läroplaner och kursplaner kan ses som överenskommelser som förverkligas i skolan. (Lundgren 1983:23, Sundberg 2007:2). En läroplansteori är en förklaring av varför dessa krav utformats och vilka villkor de gestaltar i det som är undervisningen.

Utifrån Lundgren (1983) och Sundbergs (2005, 2007) beskrivningar av läroplansteori har vi valt att belysa det som handlar om hur läroplanerna förverkligas i skolans verksamhet genom lärarnas ämneskonceptioner. För att kunna undersöka detta har vi valt att grunda vår undersökning utifrån det centrala innehållet i kursplanen för bild (se bilaga 1).

Det centrala innehållet i kursplanen är styrande för vad läraren skall följa och vi kan anta att det är vad båda lärarna bör förhålla sig till. Genom fokusgruppsintervjuerna får vi möjlighet att fokusera på det centrala innehållet i förhållande till de medverkande lärarnas undervisning. Med elevernas svar hoppas vi kunna få svar på hur elevernas upplevelser av bilden påverkas av lärarnas ämneskonceptioner, genom det innehåll som eleverna arbetar med.

I arbetet med att ta fram vilken läroplansteori vi väljer att arbeta utifrån har vi bland annat läst läroplanen för grundskolan 7-9 i bild (Skolverket 2011) som innehåller skolans värdegrund, uppdrag och de övergripande målen för utbildningen samt de kursplaner som varje ämne har. Kursplanerna är indelade i syfte och centralt innehåll som kompletteras av kunskapskraven för varje ämne (Skolverket, 2011). Som hjälp att tolka läroplanen har vi använt oss av Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i bild. Det materialet är till för lärare att använda när de behöver en bredare och djupare förståelse för vad texterna i kursplanen grundar sig på (Skolverket, 2011).

Skolverket skriver i kommentarmaterialet att det centrala innehållet beskriver det som ska behandlas i undervisningen.

Kunskapsområdena behöver inte motsvara arbetsområden i undervisningen, utan de är enbart ett sätt att strukturera innehållet i ämnet. Hur de olika innehållspunkterna hanteras i relation till varandra är något som lärare tillsammans med elever måste avgöra. Det centrala innehållet säger heller ingenting om hur mycket undervisningstid som ska ägnas åt de olika punkterna. (Skolverket, 2011:4)

Utifrån detta citat tolkar vi det som att en lärare har friheten att själv bestämma, planera och arbeta utifrån kunskapsområdena på ett sätt som innebär att läraren själv avgör hur mycket av undervisningen som fördelas på de olika kunskapsområdena. Det som de måste förhålla sig till är att se till att eleverna uppfyller kunskapskraven. Vi tror att läroplanen är så öppet beskriven för att alla skolor oavsett förutsättningar skall kunna bedriva en bildundervisning som når kunskapskraven. Vår tolkning styrks av detta stycke taget ur kommentarmaterialet:

Det är viktigt att understryka att det centrala innehållet inte behöver utgöra allt innehåll i undervisningen. Det finns alltid möjlighet för läraren att komplettera med ytterligare innehåll utifrån elevernas behov och intresse. (Skolverket, 2011:5)

Vår tolkning stärks ytterligare av Linde (2006:89) som har tolkat läroplanen som en skrift som inte säger vad läraren ska lära ut men istället säger vad eleven skall få med sig för kunskaper när de är färdiga. Det ger läraren en stor frihet i planeringen av sin undervisning.

Linde (2006) lyfter fram läro- och kursplaner som en viktig faktor för lärares ämneskonceptioner och poängterar att läroplaner i regel har en lång livslängd medan målen för kurser skall ha en mer begränsad livslängd och kunna revideras fortlöpande. (Linde 2006:89). Det innebär att det stoff som finns när en ny kursplan kliver in blir kvar sida vid sida med det nya, då gammalt stoff inte rensas ut. Konsekvensen blir att lärarna med den tidigare ämneskonceptionen blir kvar då de inte ändrar sin konception utan snarare plockar upp nytt stoff som de lägger till befintligt stoff (Marner m.fl. 2005:142).

Viktigt att tänka på, menar Linde, är att målen i kursplanerna inte uttrycker vad läraren ska undervisa om eller hur läraren ska göra det, målen redogör endast för de kunskaper som eleven ska utveckla (Linde 2006:89-90). Resultatet blir att lärare är selektiva i användandet av läroplanen och låter delar utgå när de ogillar framställningen eller innehållet (Linde 2006:49). Linde menar att "Lärarna är huvudaktörer i transformeringen av läroplanen och de som utformar sin uppgift enligt vad de vill, vad de anser förväntas, vad de kan och vilka yttre villkor som gäller." (Linde 2006:59). Fortsättningsvis säger Linde att läroplanen inte förmår styra allt utan snarare är ett uttryck för gjorda kompromisser och riktlinjer för en önskad utveckling (Linde 2006:48).

### **Sammanfattning**

När vi valde att undersöka hur lärares ämneskonceptioner påverkar elevers upplevelse av bilden fick vi först utgå ifrån läroplansteori som flera läroplansteoretiker beskriver som ett sätt att tolka läroplanens innehåll, metodik och mål. Genom att vi utgick ifrån läroplansteorin när vi tolkade läroplanen för bild i årskurserna 7-9 så fann vi att det styrande som lärarna har att förhålla sig till är det centrala innehållet. I det centrala innehållet finns rubrikerna *Bildframställning*, *Redskap för bildframställning* och *Bildanalys*.

För att kunna tolka de ämneskonceptioner som våra lokala lärarutbildare har så använde vi

oss av de redan kända ämneskonceptioner, hantverksmässigt ämne, kommunikativt ämne och fritt-skapande ämne, som sedan tidigare har uppstått utifrån olika läroplansteorier vilket den Nationella Utvärderingen i bild 2003 beskriver. Dessa ämneskonceptioner är följder av olika läroplaner som funnits och tolkats tidigare.

Men för att kunna ta reda på hur lärarens ämneskonception påverkar elevernas upplevelse av bilden valde vi att genomföra fokusgruppsintervjuer. I intervjuguiden använde vi oss utav det centrala innehållet i läroplanen då detta är det enda som vi säkert visste att lärarna bör förhålla sig till. Att undervisningen och sättet att arbeta skiljer sig mellan klasser är inget ovanligt men det centrala innehållet bör samtliga lärare och verksamheter förhålla sig till.



## Metod

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur lärares olika ämneskonceptioner ser ut och hur dessa påverkar elevers upplevelse av bildämnet. För att kunna få svar på denna fråga har vi valt att genomföra deltagande observationer och fokusgruppsintervjuer på två skolor i Västra Götaland med grund i tidigare fältstudier från vår verksamhetsförlagda utbildning. Vi delade upp undersökningen i två delar där vi först gjort deltagande observationer av läraren i klassrummet har vi beskrivit och tolkat vad denne har för ämneskonception. Därefter genomförde vi fokusgruppsintervjuer med 3-4st elever från respektive skola och kunde därmed få svar på hur de ser på bildämnet. Efter detta kunde vi jämföra resultaten från varje fokusgrupp för att få svar på om lärarens ämneskonception har betydelse för hur elever upplever bildämnet.

Vi har valt att göra vår undersökning på två skolor i Västra Götaland. Den första skolan är belägen i Lerums kommun och kommer fortsatt i denna uppsats att beskrivas som Lerum. Den andra skolan är belagd i Göteborgs Kommun och kommer här efter att beskrivas som Göteborg. Den population som vi har valt att undersöka är en klass i årskurs 8 från respektive grundskola i Västra Götaland. Urvalet av skolor, lärare och elever skedde genomgående med hjälp av ett bekvämlighetsurval (Esaiasson m.fl. 2012:188).

## Deltagare

### Karaktäristiska av deltagare i observationen

Deltagarna vi har valt ut är två verksamma bildlärare som vi har fått kontakt med genom vår verksamhetsförlagda utbildning. Lärarna kommer vidare i uppsatsen att benämnas Lärare 1 som representerar skolan i Lerum (L1) och Lärare 2 för skolan i Göteborg (L2). L1 är född 1965, har lärarlegitimation för ämnena svenska och bild. Behörigheten att lära ut bild är från årskurs 4 och hela gymnasieskolan. Antal verksamma år som bildlärare är 7år. L2 är född 1956, har lärarlegitimation för ämnena matematik och bild. Behörigheten att lära ut bild är från årskurs 1 till och med hela gymnasieskolan. Antal verksamma år som bildlärare är 18år.

### Karaktäristiska av deltagare i fokusgruppen

Deltagarna i fokusgruppsintervjuerna är grundskoleelever i åttondeklass i åldrarna mellan 14-15år. Eleverna är tagna ur de klasser där vi utförde våra observationer. Vi ville få elevernas perspektiv av hur de upplever undervisningen utifrån den ämneskonception som vi observerat. Antal respondenter från Lerum var tre stycken och Göteborg var antal respondenter fyra stycken. Vi har valt att bortse från respondenternas kön då det inte är av någon betydelse för vår undersöknings syfte. Vi vill endast ta del av elevernas upplevelse av bildämnet.

### Urval för observation & fokusgrupper

Vi har utgått från ett bekvämlighetsurval (Esaiasson m.fl. 2012:188) då vi valt att observera våra respektive lokala lärarutbildare som har varit föremål för våra tidigare fältstudier samt har möjligheten att komplettera de tidigare fältstudier som vi har genomfört. Trots vårt bekvämlighetsurval har vi funnit att de båda skolorna är lika till elevantal och åldersgrupp. Detta är till fördel för syftet med uppsatsen, vilket är att se hur lärares ämneskonceptioner påverkar hur elever upplever bildämnet, då vi med hjälp av våra resultat kan jämföra skolorna i diskussionen. Därmed känner vi oss trygga med valet av urvalsmetod.

Samma urvalsmetod som för observationerna har vi använt vid valet av respondenter för våra fokusgruppsintervjuer. Eleverna tillfrågades att delta i undersökningen i slutet av den observation som vi valde genomföra på respektive skola. Vi förklarade att intervjutillfället skulle

infalla under deras nästkommande bildlektion vilket var en vecka efter att vi hade varit där. Eleverna fick därefter räcka upp handen för att visa sitt intresse och vi valde respondenter utifrån dem. Valet av respondenter skedde genom att den av oss som inte hade utfört sin verksamhetsförlagda utbildning på skolan, och därmed inte har haft någon tidigare kontakt med eleverna, fick välja vilka respondenter som skulle delta i fokusgruppsintervjun. Vi ville på så sätt kontrollera för att valet av respondenter inte gjordes med påverkan av tidigare kontakt med eleverna.

Alla deltagare i vår undersökning erbjöds anonymitet, samtliga blev informerade om att de hade möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande innan och efter genomförd observation/fokusgruppsintervju. Eleverna som deltog i fokusgruppsintervjuerna fick, utifrån de riktlinjer och regler som finns för forskning som involverar barn i åldrarna under 15 år, en blankett (se bilaga 3) för vårdnadshavarnas godkännande underskrift (Codex 2015-01-12).

## **Instrument**

### **Deltagande observationen**

Med grund i tidigare fältstudier valdes en deltagande observation som undersökningsinstrument för att ta reda på vilka ämneskonceptioner som lärarna har. Att utföra intervjuer med varje lärare hade varit möjligt men det hade kunnat medföra oönskade effekter som intervjuareffekter (Esaiasson m.fl. 2012:267). En intervjuareffekt hade kunnat vara att läraren hade formulerat om svaren efter dem som ställer frågan. I detta fall hade det kunnat bli en känslig situation då vi frågar läraren var de lägger sin tyngd i undervisningen vilket kan upplevas som en känslig fråga där den som är informant kan känna sig utpekad eller utfrågad. En annan fördel med deltagande observationer istället för intervjuer är att läraren eventuellt uttrycker vad de anser att de tror att de har för ämneskonception istället för att beskriva det som de egentligen utför.

May (2013:224) beskriver den deltagande observationen som användbar när man vill undersöka en social kontext genom att vara i den, uppleva den och försöka tolka den. May menar att en forskare genom att undersöka hur människor agerar i en viss kontext kan förklara varför de handlar på ett sätt i ett senare skede. På samma sätt har vi valt att adaptera denna metod till att studera hur en lärare arbetar i sin verksamhet och därmed kunna tolka vad de har för ämneskonception, som i sin tur är svar på varför de lär ut som dem gör i klassrummet.

Inget observationsschema har använts under de deltagande observationerna. Ett eventuellt observationsschema hade inneburit att våra observationer hade fokuserat på att endast observera de delar som står i observationsschemat. Risken med att leta efter svar är att man istället missar viktigt information. Som Esaiasson m.fl. (2012:313) beskriver är det själva tolkningen av data som är det viktigaste och därmed måste våra anteckningar vara så rena som möjligt. För att skapa rena anteckningar har vi valt att endast anteckna vad läraren gjorde i klassrummet och hur den samtalande med eleverna. Detta för att få ett brett material inför tolkningen. Vad eleverna gjorde under lektionen var inte relevant då vi ville samla in data som kunde hjälpa oss ta fram vilken ämneskonception läraren har.

Den forskarroll som vi valt att inta är ”observatör-som-deltagare-rollen” (Kullberg 2014). Kullberg (2014:101) beskriver att det innebär att man som observatör är till viss del deltagande i det avseendet att man har ett svagt deltagande i klassrummet. Som forskare har vi endast presenterat oss för klassen som vi skall observera och berättat vad vi skall göra. Därefter är vi inte deltagande i lektionen utan befinner oss i bakgrunden och för anteckningar.

Eftersom vi sedan tidigare har haft kontakt med lärarna var för sig, är vi till viss del partiska gällande att göra objektiva observationer. Genom att vara två vid observationstillfällena

vill vi öka tillförlitligheten för våra anteckningar då en av oss vid varje observation är oberoende och har ingen tidigare kontakt med läraren.

Den metod som vi har använt oss av vid renskrivning och tolkning av materialet är en kartläggningsmetod som innebär att vi utifrån vårt observationsmaterial skapar teman och underteman där vi beskriver vad vi har observerat utifrån det som vi anser vara relevant för vår undersöknings syfte (Esaiasson m.fl. 2012:272). Denna kartläggning av observationsmaterialet går vi igenom mer ingående när vi presenterar våra resultat.

### ***Trovärdighet och Giltighet***

Vi vill uttala oss angående vårt instruments validitet och reliabilitet men då detta är en kvalitativ undersökning har vi valt att bortgå ifrån de begreppen och använder oss istället av orden trovärdighet och giltighet då förutsättningarna för att pröva reliabilitet och validitet inte är de samma som vid kvantitativa undersökningar. Trovärdigheten handlar om hur väl vi anser att vårt val av metod är för insamlandet av data angående lärarnas ämneskonceptioner. Giltigheten handlar om hur väl vi anser att vårt instrument mäter det som vi avser att mäta.

Trovärdigheten för vårt val av metod anser vi vara god. För att minska de eventuella subjektiva observationer från oss observatörer har vi varit två som observerat. De deltagande observationerna ska tillsammans med våra tidigare fältstudier säkerställa och förtydliga vilka ämneskonceptioner lärarna har.

Trovärdigheten ökar även genom valet av en deltagande observation istället för intervjuer då de lokala lärarutbildarna kanske i en intervju beskriver vilken ämneskonception som denne tror att hen har istället för att beskriva det som de faktiskt gör.

Giltigheten för metoden vi har arbetat med har stärkts genom våra tidigare fältstudier som vi har haft som utgångspunkt för denna undersökning. Den tillsammans med våra nya observationer erbjuder oss möjlighet att bekräfta de tidigare fältstudierna som vi gjort angående lärarnas ämneskonceptioner. Även här spelar det en stor roll att vi har varit två observatörer då det har hjälpt att hålla våra tolkningar av intervjumaterialet mer objektiva.

### **Intervjuguide till Fokusgruppsintervjuer**

Med grund i det centrala innehållet som gäller för bild i årskurserna 7-9 har vi skapat en semi-strukturerad intervjuguide. May (2013:162) beskriver att den semistrukturerade metoden är en blandning av fokuserad- och strukturerad metod. Han menar att frågorna fortfarande är inriktade mot ett mål men intervjuaren har en större frihet att ställa frågor i anslutning till respondenternas svar (May 2013:162). Denna metod passar vår undersökning då det är en fokusgruppsintervju och det kan bli svårt att hålla sig till en fokuserad eller strukturerad metod då det inte är lika lätt att hålla sig till ämnet med en grupp som vid individuella intervjuer.

Vi har valt att skapa en intervjuguide utifrån 4 teman med direkt koppling till det centrala innehållet. Dessa teman har tematiska underfrågor som Esaiasson m.fl. (2012:265) beskriver är de frågor som ger respondenten möjlighet att ge sin upplevelse av det som är i centrum för undersökningen, i vårt fall handlar det om det centrala innehållet i bilden.

Det första temat (1) *Bild som ämne* är menat att ge en bild av elevernas grundsyn av bilden som ämne. De resterande tre temata är samma som de tre rubrikerna i det centrala innehållet; (2) *Bildframställning*, (3) *Redskap för bildframställning* och (4) *Bildanalys*. Dessa rubriker är det i läroplanen som tydligt uttrycker vad det är eleverna skall utveckla därför är våra frågor grundade utifrån dessa. Svaren på frågorna ger oss möjlighet att se hur lärarnas ämneskonception påverkar elevernas upplevelse av bildämnet. Alla frågor har formats på ett sådant sätt att de är riktade till vad vi vill veta men öppet ställda så att respondenterna ges möjlighet att själv kunna utveckla vad

denne tycker och känner. Vi har utgått från att ställa öppna frågor och få mer utvecklade svar som inte är i form av ja och nej svar (Esaiasson m.fl. 2012:264).

Tema 1 behandlar i första hand frågor om vad eleverna tror är anledningen till att vi har bild och vad de upplever att läraren vill undervisa. Exempel på fråga tillhörande detta tema är "Om ni fick beskriva vad ni gör i bilden, vad skulle ni säga då?" (Fråga 1 under rubriken *Bild som ämne* i bilaga 2). Här frågar vi om vad de upplever att de gör under bildlektionerna och ger dem möjlighet att utveckla svaren.

Tema 2 tar upp begreppet bildframställning och om de förstår vad begreppet betyder. Vi vill skapa oss en bild av hur läraren kopplar kunskapsmålen till undervisningen och om eleverna har kunskaper om vad som förväntas av dem. Vi frågar också om problemlösning som tas upp i det centrala innehållet. "Upplever ni att ni arbetar på ett undersökande och problemlösande sätt?" (Fråga 2 under rubriken *Bildframställning* i bilaga 2). Denna fråga är formulerad så att den innehåller samma begrepp som i det centrala innehållet och är förberedd med följdfrågor för att undvika endast ett ja eller nej svar.

Under tema 3 frågar vi mer om hur eleverna själva upplever att de arbetar med budskap i bilder samt om de kan ge exempel på om de använder olika redskap och material i undervisningen.

Under tema 4 ställer vi frågor angående bild som kommunikativt och analytiskt ämne och om de upplever att de får arbeta med bilden genom att samtala och skriva.

I anslutning till dessa frågor har vi skrivit in eventuella uppföljningsfrågor (Esaiasson m.fl. 2012:265) för att få djupare svar, exempelvis: Kan du ge exempel? Vill du utveckla det? Vad tycker du om det? Vad skulle det tillföra dig? För att säkerställa våra svar från respondenterna har det under intervjutillfället lagts in tolkningsfrågor i slutet av varje tema så att vi kan sammanfatta det som respondenten har uttalat sig om. Risken med att ställa dem tidigare är att respondenten inte får möjlighet att ge sina egna svar då intervjuaren redan sagt de tolkningsmöjligheter som finns (Esaiasson m.fl. 2012:265).

### ***Trovärdighet och Giltighet***

Trovärdighet för denna intervjuguide anser vi vara god då vi har utgått från samma guide vid båda intervjutillfällena och ständigt försökt ställa tolkningsfrågor för att säkerställa att vi har förstått respondenternas uttalanden. Intervjuguiden är tagen med grund från det centrala innehållet och har forskning som stöttar vår tolkning av läroplansteori vilket ökar trovärdigheten för vårt sätt att undersöka elevernas upplevelse av bildämnet.

Giltigheten har vi ständigt haft i tankarna när vi har arbetat med fokusgruppsintervjuerna. Genom att använda samma intervjuguide, tidsram, inspelningsinstrument och instruktioner så har vi hela tiden arbetat noga med att hålla intervjuerna så lika som möjligt. Även här har vi varit två som intervjuat och fört personliga anteckningar som vi sedan har jämfört med avsikten att undan vara eventuella subjektiva meningar.

Att använda fokusgruppsintervjuer istället för enkätundersökningar har gynnat giltigheten för vår datainsamling. Vi har haft möjlighet att ställa följdfrågor vilket inte är möjligt i en enkätundersökning. På så sätt kan vi samla in svar som vi eventuellt hade missat om vi hade haft förutbestämda frågor. Med hjälp av följdfrågor eller tolkandefrågor kan man som forskare få mer ingående svar och säkerställa resultaten ytterligare i frågan om giltighet.

## **Tillvägagångssätt**

Inför observationerna kontaktade vi lärarna på respektive skola via mejl där vi kort berättade om vår examensuppsats och frågade dem om de var intresserade av att delta. Vi beskrev hur vår undersökning skulle gå till och att det där ingick en deltagande observationen och en fokusgruppsintervju per skola. Efter att vi fått svar från båda lärare om att de tillåter oss komma och utföra vår undersökning bokade vi in två lektioner på respektive skola v. 16 och 17, en för deltagande observation och en för fokusgruppsintervjun. Därefter påbörjade vi en djupare planering av observationstillfället samt intervjuguide.

## **Vecka 16**

På skolorna möttes vi av lärarna och presenterade oss innan vi gick till klassrummen. Här passade vi på att ställa några frågor om deras ålder, utbildning, verksamma år och vilka ämnen de är behöriga lärare i. Vi valde att inte berätta för mycket om vår undersökning och informerade dem endast att vi vill observera en lektion i bild. De blev erbjudna att få mer information senare om det var av intresse. Det valet gjorde vi för att inte påverka läraren inför observationstillfället så att denne fortsätter sin undervisning så opåverkat som möjligt. Väl i klassrummen tog vi plats vid ett bord längst ner i rummen för att få en tydlig överblick. Vi använde en laptop, papper och penna till att föra anteckningar över vad det var vi observerade under lektionerna.

Då vi valt att ha observatör-som-deltagare-rollen valde vi att innan lektionerna presentera oss för klasserna. Vi berättade om vår uppsats och att vi under lektionen kommer att befinna oss längst bak i klassrummet och observera samt föra anteckningar. Därefter frågade vi om det fanns några elever som var intresserade av att delta i en fokusgruppsintervju.

De utvalda blev informerade om att stanna kvar efter lektionen för att få mer information om hur fokusgruppsintervjuerna skulle gå till samt tilldelas en blankett för vårdnadshavare att skriva under för godkännande av deltagande i vår undersökning (se bilaga 3). Denna blankett skickade vi med eleverna taget med hänsyn till de regler och riktlinjer som finns för forskning som involverar barn i åldrarna under 15 (Codex 2015-01-12).

Lektionen började och vi satte oss att anteckna det som vi kunde observera att läraren gjorde. Då vi har valt att vara två observatörer förde vi egna anteckningar utan att förhålla oss till ett observationsschema. Därmed kunde vi fokusera fullt på att anteckna det som vi kunde höra och se. Lektionen på skolan i Lerum var 75 minuter lång varav vi tog 5 minuter för en presentation och skolan i Göteborg hade en 50 minuter lång lektion varav vi även där tog 5 minuter för presentation.

Efter lektionerna fick eleverna stanna kvar och vi delade ut tillåtelseblanketter. Eleverna fick information om att alla deltagare kommer vara anonyma, att intervjun skulle ske i grupp och att undersökningen handlade om deras upplevelse av bildämnet. Det var viktigt för oss att vara tydliga med att eleverna när som helst har rätt att avstå från att delta i vår undersökning och att få in deras föräldrars påskrifter för godkännande vid nästa möte.

När eleverna hade gått lämnade vi skolan och påbörjade renskrivningen av våra observationer. Vi började med att renskriva våra anteckningar var för sig för att sedan läsa varandras och se om vi båda observatörer hade observerat samma saker. Därefter gjorde vi en sammanfattning av observationerna inför vår kartläggning av resultaten.

## **Vecka 17**

Till fokusgruppintervjuerna återvände vi till skolorna, vi träffade åter lärarna innan lektionen och följde med till klassrummet. Vi presenterade oss igen för klassen och samlade de deltagande eleverna i ett avskilt rum som läraren hade boklat åt oss. Efter att alla elever hade satt sig ner samlade vi in tillåtelseblanketterna. Eleverna godkände att vi spelade in intervjun för att senare kunna lyssna och skriva ner vad de har sagt. Vi använde två mobiltelefoner och kunde därmed försäkra att om något skulle hända så fanns det en kopia.

Då vi har valt att göra fokusgruppsintervjuer utifrån en semi-strukturerad intervjuguide började vi intervjun med att ställa våra förberedda inledande frågor som namn, ålder och fritidsintresse för att skapa en lite mer avslappnad stämning inför våra fortsatta frågor. Därefter började vi ställa våra frågor en efter en och följdfrågor vid behov. Båda intervjuerna hade ett bra tempo där vi fick svar på våra frågor. Men gruppen från Lerum var lite snabbare på att svara på våra frågor gentemot gruppen från Göteborg. Utöver det skiljde sig inte intervjutillfällena något särskilt och vi fick möjlighet att ställa alla våra frågor inom den bestämda tidsram på 30 minuter koncentrerad intervjutid. Det lades till eventuellt 5min på att introducera dem för undersökningen och insamlandet av tillåtelseblanketter. Vi lyckades att genomföra den semi-strukturerade intervjun som vi hade planerat då eleverna besvarade våra frågor väl.

Vi transkriberade våra anteckningar samma dag som vi genomfört intervjuerna, läste dem och började arbeta fram kartläggningen som vi kom att använda till vår analys och resultatredovisning av fokusgruppsintervjun.

# Resultat

## Resultat av Observationerna

Vi har i detta kapitel valt att presentera våra två observationer som vi har genomfört i Lerum och Göteborg med respektive lärare. Utifrån observationerna har vi funnit två teman som vi har redovisat här nedan.

Syftet med att genomföra observationer av två lärare var att kunna komplettera de tidigare fältstudier som vi har genomfört och på så sätt belysa vilken ämneskonception som läraren representerar. Detta för att kunna undersöka uppsatsens syfte som är att ta reda på hur lärares olika ämneskonceptioner ser ut och hur dessa påverkar elevers upplevelse av bildämnet.

Först kommer vi att redovisa lärarens uppgift, för att ge läsaren möjlighet att bättre kunna följa våra beskrivningar av våra teman. Våra teman och underteman har vi tagit fram med hjälp av en kartläggningsslagmetod som vi har använt oss av för att göra en analys av observationerna.

Det första temat som vi har valt att beskriva våra resultat utifrån är *Lärarens introduktion*. Detta tema uppstod under vår kartläggning av vårt observationsmaterial då vi såg hur lärarens val av uppgift och presentation kan indikera på vilken ämneskonception som läraren representerar.

Det andra temat som vi har valt att beskriva våra resultat utifrån är *Läraren i möte med eleverna*. Temat uppstod under vår kartläggning då vi fann att det förhållningssätt som läraren har till elevernas skapande kan ge indikationer på vart läraren lägger sin tyngd i undervisningen. Vi tror att förhållningssättet kan ses som en del av den ämneskonception som läraren representerar.

## Lektionsuppgiften på skolan i:

### *Lerum:*

Uppgiften som läraren i Lerum gick igenom handlade om att kombinera måleri och fotografi i en bild. Eleverna skulle föreställa sig själva i en miljö eller utrymme som de gillar eller skulle vilja vara i. De skulle ta ett fotografi av sig själv i en *pose* som passade miljön som de hade valt. Därefter skulle de måla miljön och sedan klistra in ett urklipp av sig själva från ett fotografi.

### *Göteborg:*

Uppgiften som läraren i Göteborg gick igenom var en bildanalysuppgift. Läraren ville att eleverna skulle välja ett tema som de sedan skulle använda som en röd tråd genom hela arbetet. Arbetet skulle bestå av tre olika bilder som eleverna skapat själva med utgångspunkt ifrån olika bildtyper som läraren har tilldelat dem genom ett uppgiftsblad. Alla bilder ska innehålla temat som de har valt.

## Teman

1. Lärarens introduktion
2. Läraren i möte med eleverna

## 1. Lärarens introduktion

Här observerar vi hur läraren introducerar en uppgift samt hur de förklarar för eleverna vad de skall göra. På så sätt kan vi se eventuella mönster på vart läraren lägger sin tyngd i ämnet.

### **Lerum**

Läraren börjar lektionen med att fråga eleverna om de minns vad de gick igenom innan lovet. Eleverna återger vad de minns och läraren tar upp några exempel och förklarar vad de gick igenom förra gången. Innan läraren börjar genomgången tar hen kontakt med de elever som inte

var närvarande förra lektionen. Läraren informerar dem om att hen kommer ge dem en personlig genomgång efter att de andra har kommit igång.

På tavlan har läraren skrivit upp tre punkter som förklarar uppgiften och går samtidigt igenom exempel med hjälp av elevarbeten som visar olika stadier i uppgiften. Läraren ger på så sätt exempel på hur bakgrunderna kan se ut, vilket är den första av de tre punkter som de skall göra.

Läraren förklarar för eleverna att de skall ta sin bild och antingen roll- eller svampmåla bakgrunden och förklarar "måla lager på lager"-tekniken. Läraren ställer öppna frågor om varför man inte skall måla de små detaljerna först. Eleverna ger förslag och läraren upprepar elevernas svar tillsammans med ny information. Läraren förklarar att det kan bli svårt att fylla i bakgrunden nära det detaljerade utan att man kanske målar över det detaljerade. Läraren förespråkar att det är enklare med bakgrund först, lager på lager och sist detaljerna för då blir det bäst. Därefter kan man fortsätta fylla på med saker eller andra detaljer som man eventuellt vill måla till. Läraren ger exempel som "kanske en pil här eller rita dit vingar".

Läraren är tydlig med att säga att de ska hinna så långt som möjligt idag och att det är bra om de kommer igång tidigt på lektionen. Hen påminner eleverna om var färger och material finns som de behöver innan de fortsätter med sina arbeten. Eleverna kommer fram till läraren som delar ut deras redan påbörjade bilder och frågar de elever som inte har en bild i handen om de har en, om inte ser läraren till att de får en mapp att arbeta med. Därefter delar hen ut fotografier som elever har skickat till lärarens mejl som skrivits ut till lektionen.

## **Göteborg**

Läraren öppnar upp lektionssalen och delar ut uppgiftsblad till eleverna i dörren när de kliver in. Läraren ställer sig längst fram i klassrummet och håller upp uppgiftsbladet som eleverna fick. Den innehåller kort information om olika bildtyper med ett tillhörande bildexempel till varje bildtyp. Hen börjar med att hänvisa till att det är uppgiftsbladet som de skall gå igenom. Därefter börjar läraren prata om en av bildtyperna som finns i uppgiftsmallen. Bildtypen som hen berättar om är en symbolbild och med hjälp av ett elevexempel hänvisar läraren till hur en sådan kan se ut.

Läraren börjar med att fråga eleverna om de kan vad skillnaden är mellan reklam och propaganda bilder. Det förs en dialog mellan elever och läraren där läraren hummar bekräftande och upprepar elevers uttalande. Läraren fortsätter och förklarar hur reklam påverkar för att sälja och att få kunden att köpa saker och säger att hen ska visa exempel senare på lektionen. Därefter börjar läraren prata om illustrationer och konstbilder. Läraren säger att gränsen mellan illustration och konstabild är flytande vilket hen följer upp med att fråga eleverna om de kan beskriva skillnaden mellan en illustratör och en konstnär. Läraren säger till eleverna att det inte finns några rätt och fel svar. Efter det att eleverna besvarar lärarens fråga förklarar läraren vad det rätta svaret är.

Efter en diskussion börjar hen förklara uppgiften mer ingående. Läraren berättar att poängen med denna uppgift är att bilderna har olika funktioner och att funktionen avgör hur bilden ser ut. "Är den till för att sälja skor så gör man bilden på ett visst sätt, vill man propagera för att gå barfota så gör man den på ett annat sätt. Design är också en typ av bild." När läraren ska förtydliga hur uppgiften skall se ut ger hen exempel genom att visa upp tidigare elevarbeten längst fram i klassrummet, där en tidigare elev har använt sig av en apelsin som tema.

Eleverna frågar hur lång tid de har på sig och läraren förklarar att uppgiften skall fortsätta fram till sommarlovet, vilket är ungefär 6st lektioner. Innan läraren släpper eleverna säger hen som avslutande ord att "vad som helst går att använda som tema" utan någon vidare förklaring till



vad hen menar.

## **2. Läraren i möte med eleverna**

Vi vill belysa hur läraren möter eleven i arbetet och hur denne vägleder eleven i sitt skapande samt hur denne för sig i klassrummet. I mötet med eleverna kan vi se vilket förhållningssätt lärarna har till eleverna i deras skapande. Förhållningssättet kan ses som en del av ämneskonceptionen då det ger uttryck för vart lärarens pedagogiska tyngd ligger.

### **Lerum**

Läraren börjar med att berättar för eleverna som inte var med förra lektionen hur de skall gå tillväga med uppgiften. Läraren går grundligt igenom steg för steg genom att berätta att de först ska tänka sig en miljö som de vill vara i och gör en skiss av det. Läraren hjälper den ena eleven att resonera fram en bakgrund/miljö där de vill vara och förklarar att eleven ska börja med att först skissa en bild. Sedan vänder läraren sig till den andra eleven och ställer samma frågor till denne. Eleven vet inte vad den vill teckna och läraren uppmuntrar eleven att bara säga en plats som den gillar. Då eleverna finner det svårt att komma på en plats går läraren iväg för att ta fram elevexempel på hur en miljö kan se ut. Läraren blir stoppad av elever på vägen som ställer frågor om arbetet samtidigt som hen bläddrar igenom elevexempel. Läraren ger eleverna svar på sina frågor och återgår till de första eleverna som får i uppgift att titta igenom de elevexempel som hen tog med sig.

Efter det rör läraren sig i klassrummet och går från bord till bord för att hjälpa elever, ställer öppna frågor som ”Hur vill du ha det?”, ”Har du en idé?”, ”Får jag veta idén? och hen frågar om elevers tankar kring deras bilder. Läraren ger eleverna råd och ställer frågor om deras arbetsprocess ”Vad tror du att det blir för bakgrundsfärg? Kväll, dag? Kväll, då kanske den är lite mörk.”. Ett exempel är när en elev frågar om hur stort fotografiet ska vara och läraren uppmanar att det är bäst att börja med bakgrunden och förklarar att bilden går att minska och förstora i relation till bakgrunden senare. Läraren stannar vid varje elev som är i behov av hjälp och fortsätter ställa öppna frågor om deras arbetsprocess. Frågorna hen ställer innehåller de uttryck som eleverna själva använt. Genom att läraren ställer frågor med elevernas egna uttryck ser vi att eleven börjar tänka själv och hitta egna lösningar på sina problem.

Läraren annonserar att det är dags att plocka ihop och ber eleverna lägga bilderna och skisserna på specifika platser. Hen uppmanar dem att städa undan och säger att de inte behöver ställa upp stolarna. Eleverna blir snabbt färdiga med sin städning medan läraren står vid diskhon och påminner eleverna om att de måste sköta rengöringen av penslarna bättre. Därefter är lektionen slut och eleverna lämnar rummet.

### **Göteborg**

Efter introduktionen går läraren fram till ett skåp och hämtar ut en tidning som hen sedan använder sig av när det kommer fram elever och frågar om hur de skall komma på ett tema. Hen visar dem då att man kan med hjälp av att blunda och sätta fingret på tidningen och sedan välja det ord som man landar på som sitt tema. Eleverna provar och får fram ordet ”staden Amen” och frågar läraren om det verkligen går att använda. Läraren svarar med att allt går att använda som tema och går därefter vidare för att hjälpa en annan elev. Denna elev har samma fråga som eleverna innan och läraren visar åter igen hur man kan använda sig utav en tidning för att hitta ett tema.

Läraren rör sig i klassrummet, ser efter om eleverna behöver hjälp och småpratar lite med eleverna. Läraren rör sig kontinuerligt utan att stanna och tar sin personliga ryggsäck, sätter sig

bredvid några elever och tar upp sin dator och börjar föra närvaron. Läraren avbryts av att elever frågar om hjälp som hen besvarar med ett direkt svar. När läraren ska återgå till närvaron börjar hen att intressera sig för en ofärdig bild som låg i en elevs mapp vid samma bord. Hen kommenterar arbetet med att den är fin men "med en sån bild måste du göra mera" och vänder sig sedan och kommenterar en annan elevs arbete "gör texten lite bättre".

Läraren hinner gå ett halvt varv i klassrummet igen innan hen ber eleverna att plocka ihop och avsluta lektionen. Då det är sista lektionen för dagen börjar eleverna att plocka ihop allt snabbt och likaså läraren småplockar inväntandes att de sista eleverna skall gå. När städningen är klar lämnar alla klassrummet och läraren låser dörren.

## **Resultat av fokusgruppsintervjuer**

Här kommer vi att åter presentera vårt syfte med denna uppsats så att läsaren bättre skall kunna koppla våra resultat av våra fokusgruppsintervjuer till analysen. Därefter kommer vi gå igenom de teman och underteman som vi har tagit fram utifrån den kartläggningsmetod som vi har använt oss av under vår analys från våra fokusgruppsintervjuer.

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur lärares olika ämneskonceptioner ser ut och hur dessa påverkar elevers upplevelse av bildämnet. Med avstamp i det centrala innehållet som finns i bild ställer vi frågor till elever med hjälp av fokusgruppsintervjuer och på så sätt ta reda på deras upplevelse av bildämnet. Därmed kan vi eventuellt se samband mellan lärares ämneskonception och på vilket sätt dessa har en betydande roll för hur elever upplever bildämnet.

Vi utgår här ifrån fyra teman varav tre är tagna utifrån det centrala innehåll som tillhör bildämnet för årskurserna 7-9. Det första temat är *Bild som ämne* där vi fick fram information om hur eleverna upplever bilden i skolan, vad läraren vill förmedla samt framtida användning av bildkunskaper. Tema två är *Bildframställning* där vi fick information om de arbetar undersökande och problemlösande och hur de upplever att läraren ger stöd vid problemlösning. I tema tre *Redskap för bildframställning* fick vi fram information om eleverna upplevda användning av redskap, material och budskap i bilder. Tema fyra är *Bildanalys* där vi fick fram information om eleverna upplever att de arbetar kommunikativt och analytiskt, om de använder begrepp för att skriva och tala samt om de samtalar om bilder utanför skolan.

De belysande citat som vi har tagit fram till varje undertema är taget ifrån vår insamlade data och skrivs ut här för att ge tydlighet till sammanhang. Vi ser det som ett förtydligande av elevernas egna uttalanden och därmed en försäkran att vi inte har manipulerat vår transkribering av vår insamlade data.

Elevernas namn är anonymiserade och vi har valt att benämna eleverna från Lerum som A1, B1, C1 och från Göteborg fick de namnen A2, B2, C2, D2. Vi har fokuserat på att ge alla åsikter och svar ett likavärde då en enskild informants svar är lika värd som denne som får medhåll.

Nedan har vi valt att redovisa de fyra teman med respektive underteman i en tabell för att underlätta för läsaren. Vi kommer att följa denna tabell genom vår redovisning av vår insamlade data tillsammans med de belysande citaten från eleverna.

## **Tema**

1. Bild som ämne

2. Bildframställning

3. Redskap för bildframställning

4. Bildanalys

## **Underteman**

1.1 Arbetsområde i bild

1.2 Varför har vi bild

1.3 Vad försöker läraren lära er

1.4 Bildens framtida användningsområde

2.1 Bildframställning

2.2 Undersökande och problemlösande

2.3 Lärares stöd vid problemlösning

3.1 Redskap och material

3.2 Budskap i bilder

4.1 Kommunikativt och analytiskt

4.2 Begrepp, skriva och tala

4.3 Utanför skolan

## **Kartläggning av fokusgruppsintervju**

### **1. Bild som ämne**

I detta tema har vi fokuserat på att få en inblick i hur eleverna upplevde bilden i skolan och vilka tankar de hade kring ämnet.

#### *1.1 Arbetsområde i bild*

##### Lerum

När vi frågade eleverna vad de ansåg att de arbetade med inom bilden svarade B1 "Ja vi gör väl lita allt möjligt." då de nyligen kom igång med bilden på grund av skolans planering för bildämnet. A1 instämmer med B1 uttalande varpå C1 minns att de tidigare arbetar med "perspektiv och sånt där va?". När vi frågar om det finns något som de skulle vilja arbeta mer med inom bilden vill både A1 och C1 arbeta mer med fotografi.

##### Göteborg

Eleverna uttrycker att de främst arbetar mycket med att måla och de har skapat hus av papper. B2 säger "Vi uttrycker oss med bilder." varpå C2 instämmer och beskriver det som att "det e väl typ att amen om man typ säger men måla en sak måla av en savann att alla får en olik bild av hur en savann ser ut, så att man uttrycker sig själv, bildmässigt." hen menar att även om alla har samma uppgift uttrycker de sig olika. När vi frågar vad eleverna skulle vilja jobba mer med inom bilden ger eleverna uttryck för att de vill arbeta med självständigt. De vill välja motiv själva och kunna hämta egen inspiration till sitt skapande. A2 uttrycker det såhär "Amen då kan man typ gå in på google och få typ inspiration till att måla nånting där och se något som någon annan har målat och måla av eller få göra egen variation av det [...] Det var typ vi skulle måla en flaska någon gång och det var det är inte kul typ när någon bestämmer vad det e du målar för asså det [hen] väljer är ofta väldigt tråkigt." D2 inflikar och säger att "Då visar man ju sina kunskaper." och menar på att om man får välja själv det man finner intressant så kan man uttrycka sina färdigheter och intressen bättre än om läraren väljer.

## *1.2 Varför har vi bild*

### Lerum

När vi frågade eleverna om varför vi har bild svarar C1 "För att man ska vara kreativ [...] fantasi måste man ha också." A1 och B1 instämmer med C1. A1 säger också att det "kanske är folk som arbetar med det i framtiden eller nått" och att "man måste vara noggrann och sånt." Eleverna menar på att bilden handlar om att vara noggrann, ha fantasi och vara kreativ för att kunna skapa vilket medför kunskaper som kan vara användbara inom olika yrken.

### Göteborg

En av eleverna svarar att det är för att alla de andra ämnena är tråkiga att de behöver något mer lättsamt mellan lektionerna. C2 säger "För att alla andra ämnen är så tråkiga." och A2 menar att vi har bild för de som inte kan måla skall lära sig att måla bättre. "Ehm, vissa målar ju fullt och det är bara att lära sig, det är därför man har bildlektioner tycker jag." Medan elev D2 uttrycker att det kan vara användbart i olika yrken "För att eh, det finns ju arkitektur och så liksom i bilden är en del av arkitekturen. Man måste liksom kunna lära sig såna saker." Eleverna har många olika utgångspunkter och perspektiv i denna fråga men främst menar de att bilden handlar om att lära sig måla samt att det är ett ämne som är mer lättsamt än andra.

## *1.3 Vad försöker läraren lära er*

### Lerum

A1 svarar "Att tänka stort typ och att vara kreativ [...] inte bara fokusera på en sak och tänka, göra väldigt mycket inom bilden, typ. Att det är väldigt mycket valfritt liksom." Det A1 uttrycker är att det är viktigt att tänka på helheten under arbetets gång och att det är mycket eget ansvar.

### Göteborg

A2 och B2 upplever att lärarens syfte med bilden är att "kunna måla" och "visa upp sig själv [...] visa vad man själv gillar och vad man vill få fram." Eleverna upplever att det är viktigt att lära sig måla och att framföra budskap i form av vad de har för intressen så att mottagaren förstår.

## *1.4 Bildens framtida användningsområde*

### Lerum

A1 upplever att det handlar om "att använda det kreativa typ, att vara kreativ. Typ, det som jag tror är bild i stort [...] Nya idéer kanske eller att utveckla idéer." Eleverna menar att kreativitet medför förmågan att skapa och utveckla idéer. Här lägger C1 in en kommentar om att det även handlar om att "att lösa problem". Dessa egenskaper anser eleverna vara användbara i framtiden.

### Göteborg

A2 säger att "Hamnar man på dagis så kan man lära barnen det man lärt sig" vilket får C2 att föreslå att även personer som arbetar inom reklam kan ha användning av de kunskaper som de får i bilden, "Eller en sådan här reklam, sådan som gör reklam." D2 anser att det enda som är användbart är färgläran, "Förutom att blanda färger, ingenting." säger D2.

## **Likheter och skillnader mellan Lerum & Göteborg för tema 1 Bild som ämne**

Båda grupper uttrycker att de arbetar med hantverksmässiga tekniker som teckning och måleri. Lerum vill arbeta mer med fotografi och Göteborg vill känna att de får frihet att arbeta med självständigt. De vill hitta motiv och inspiration på egen hand.

Elevgrupperna skiljer sig åt då Lerum svarar att det handlar om att man ska vara kreativ medan Göteborg svarar att det handlar om att lära sig att måla. Båda grupper kan koppla bildämnet till att det kan ha något att göra med framtida yrken. Båda elevgrupper lägger fram saker som ingår i bildämnet men grupperna har olika fokus. Lerum upplever att det handlar om att kunna se helhet i sitt skapande och att ta eget ansvar. Göteborg upplever att det handlar om att kunna måla och föra fram budskap. Lerum sätter kreativitet och att utveckla idéer som användbara kunskaper i framtiden medan Göteborg kopplar kunskaperna som man får i bildämnet till specifika yrken och ser inte någon vidare användning för dem.

## **2. Bildframställning**

Här fick vi information om hur bekanta eleverna var med begreppen bildframställning, undersökande och problemlösande som finns i de kunskapskrav som ingår i bilden samt hur de upplever att de får arbeta med dessa.

### *2.1 Bildframställning*

#### Lerum

När vi frågar eleverna om vad de tänker på när vi säger bildframställning säger eleverna att de inte vet vad ordet betyder. Vi frågar vad de tror att ordet betyder svarar C1 "jag tror att det är att man typ ställer ut tavlor" och de andra eleverna instämmer i C1 tanke om vad bildframställning är. Eleverna tror att bildframställning handlar om att ställa fram bilder och inte att skapa bilder som vi därefter förklarar att vi avser med frågan. Vi frågar eleverna om de upplever att de får arbeta med att framställa bilder och de instämmer.

#### Göteborg

När vi frågar eleverna om vad de tänker på när vi säger bildframställning svarar D2 "Typ ett museum, typ ett rum med bilder typ av olika sorter" och A2 "Eeh, ställa fram sina bilder och visa upp dom". De menar att bildframställning handlar om att ställa ut och visa bilder för andra människor. Vi förklarar för eleverna vad vi menar med bildframställning och frågar dem om de upplever att de får arbeta med ett eget skapande. Det råder delade meningar då D2 menar att "[...] man skapar men inte liksom ett eget, som man vill skapa". D2 menar alltså att de inte är ett eget skapande varpå A2 inflikar med att "Läran bestämmer ju mer vad vi ska skapa". C2 upplever det annorlunda och säger att "[...] om man säger måla ett träd då kan man ju visa sig själv runt trädet men man måste fortfarande ha med ett träd i bilden". C2 menar att även om motivet är förutbestämt kan man sätta sin egen prägel och på så sätt blir det ett eget skapande.

### *2.2 Undersökande och problemlösande*

#### Lerum

Eleverna upplever inte att de arbetar på ett undersökande och problemlösande sätt och A1 menar på att "det har inte kommit sådana uppgifter typ.". B1 bekräftar detta "Det är inte alltid som vi jobbar med problemlösning och sånt. Det beror på vilken uppgift man gör och så." De upplever att problemlösning och ett undersökande arbetssättet är kopplat till vilket typ av uppgift man har.

### Göteborg

Eleven A2 svarar på om de arbetar undersökande med att “Man målar och så blir det något fel och så vill man rätta till men kanske inte kan och så löser man det på nått sätt...” Hen menar att ett undersökande skapande är att försöka hitta en lösning på när något blir fel efter att ha försökt flera gånger. A2 fortsätter med “Ahh, men jo då, antagligen försöker man flera gånger om eller så går man till nån som e bra på bild i klassen så får den hjälpa.”

### *2.3 Lärares stöd vid problemlösning*

#### Lerum

A1 och B1 anser att uppgifterna och instruktionerna tillhörande är så pass lättförståeliga att det inte uppstår några problem. Däremot uttrycker C1 att om man får problem eller har frågor så “frågar man ju läraren om man gör fel [...] [hen] kommer med idéer och sånt på hur jag kan lösa det”. C1 menar att läraren ger förslag och hjälper hen fram vid problem. Men när det är något mindre problem som “att fråga om det ser bra ut” säger B1 att de går till en vän och ber om hjälp.

### Göteborg

På frågan om hur eleverna upplever att de får hjälp vid problemlösning svarar C2 “Mm. Vi har lärt oss, eller jag har lärt mig i alla fall att frågar man läraren då ändrar dom hela bilden [...] när man ber en lärare om hjälp som när jag skulle måla hår en gång så kom dom såhär och målar över hela bilden man bara vafan hände, nu blev den skitful liksom.” De menar att när man frågar läraren tar hen över arbetet utan att konsultera eleven. Till skillnad från när de frågar om hjälp från en vän där C2 beskriver det som att “då gör dom det typ som jag vill liksom” A2 instämmer med “Amen då kan man säga till dom mer än vad man kan säga till en lärare.” Hen menar att vänner lyssnar på hur man vill att det ska se ut och tecknar åt en, men att det inte går att göra på samma sätt med en lärare.

### **Likheter och skillnader mellan Lerum & Göteborg för tema 2 Bildframställning**

Båda grupperna är osäkra på ordet bildframställning men gissar att det har att göra med att man ställer ut bilder. Vi förklarar bildframställning som ett ord för att skapa bilder. Båda grupper instämmer i att de skapar bilder men Göteborg har delade åsikter då de menar att de inte skapar egna bilder då det är läraren som bestämmer motivet/uppgiften.

Lerum upplever inte att de arbetar på ett undersökande och problemlösande sätt medan Göteborg upplever att de gör det. Lerum menar på att det inte har kommit sådana uppgifter där det har behövts.

Lerum upplever att när man ber läraren om hjälp ger läraren verbal hjälp i form av idéer och förslag på lösningar. Göteborg däremot upplever att läraren tar över arbetet och därför frågar de hellre klasskompisar om hjälp. Båda grupper säger att de går till klasskompisar när de vill ha hjälp med specifika problem.

### 3. Redskap för bildframställning

Utifrån de tidigare fältstudier som vi har genomfört ville vi se hur eleverna själva resonerade kring material och användning av olika tekniker.

#### 3.1 Redskap och material

##### Lerum

Vid frågan om de får kombinera olika material instämmer alla i att de kombinerar material men B1 svarar att "Det beror på vad man har för uppgift tror jag [...] som den uppgiften som vi har nu till exempel. Då kan man använda olika penslar och sånt. Det beror på vad man ska göra för detaljer och sånt.". Eleverna beskriver uppgiften som de arbetar med och A1 säger "Vi blandar måleri med fotografi" och B1 instämmer med att "Ja, och så ska vi sätta ihop det så till en bild."

##### Göteborg

Alla elever instämmer på att de får kombinera olika material och A2 fyller på med ett exempel från ett tidigare projekt "Ja eller som när vi målade dom här byggnaderna, pappers sakerna då använde vi kniv, linjal, lim, vet inte, ah vi använde mycket saker."

#### 3.2 Budskap i bilder

##### Lerum

Elever hade delade meningar om att de arbetar med budskap i bilder men de är överens om en uppgift där de gemensamt i klassen pratat om budskap och B1 berättar "Det var typ en bild och så skulle man skriva ner vad man såg på bilden och vad man trodde att bilden så här förmedla och så så skulle man skriva ner det [...] Asså det var man fick olika frågor typ eller man skulle svara på lite saker och vad man skulle kunna använda bilden till och så skulle man liksom skriva ett bra svar till det.". B1 fortsätter med att de fick lämna in uppgiften "Ah, fick betyg på den och såhär skulle komplettera lite och så."

När vi frågar om eleverna behöver något speciellt budskap i sina bilder svarar de att ibland får de beskriva vad deras egna bilder har för budskap i slutat av ett arbete. C1 säger att "Man ska typ skriva bara vad bilden står för och så" och det ska lämnas till läraren.

Vi frågade eleverna om ett exempel på hur man kan föra fram budskap i bilder och de ger förslag på hur färger kan förmedla budskap, B1 säger "Om man ska ha en glad bild kan man ha starka" där A1 inflikar att "Mm, starka och färgglada färger" B1 förtydligar med ett ytterligare exempel "Ska det vara en mörk bild så kan de va mörka färger.". A1 nämner också att användandet av olika uttryck i bilder kan hjälpa att föra fram budskap i bilder exempelvis "Om man målar människor eller djur [...]".

##### Göteborg

Eleverna sa att de inte förstod vad vi menade när vi frågade om budskap men kom med förslag om att det kunde handla om vad man vill visa eller säga med en bild. B2 säger att "Jag har inget speciellt budskap" och A2 menar att hans budskap bara har ett syfte "Jo jag visar den för läraren." C2 håller inte med utan säger att "Ett budskap, man har inte alltid ett budskap bakom bilden men en tanke."

Vid frågan om eleverna pratar om bilder svarar de att läraren vanligtvis endast går igenom bilder på projektorn utan att eleverna får samtala. A2 säger "*Hen* visar upp med en projektor innan [...] ja men olika bilder och typ vad de hette [...] statyer och sånt visade *hen* och förklarade vad det var.". Vi ställer en följdfråga om de själva får samtala om bilderna som läraren går igenom men eleverna upplever att det inte får göra det.

Vi frågade efter exempel på hur man kan föra fram budskap i bilder och C2 ger exempel "Nämen om man kanske har haft en dålig dag så kanske man målar att det regnar ute eller att det stormar för då är det blir det lite oroligt i bilden eller att man är arg" men C2 säger också att det beror på bilden och innehållet "Ja exempelvis om man har en smiley som är målad i svart eller grått och så, så betyder det inte att det är en ledsen smiley".

### **Likheter och skillnader mellan Lerum & Göteborg för tema 3 Redskap för bildframställning**

Båda grupper instämmer i att de får kombinera olika material och redskap. Lerum ger exempel från uppgifter där de använder fotografi och måleri medan Göteborg upplever att de kombinerar olika material medan de endast anger olika verktyg.

I Lerum fanns det delade meningar om de arbetade med budskap men de var överens om att de haft en gemensam diskussion om budskap tidigare. Göteborg upplever att de inte får pratar om bilder utan att det är läraren som för en monolog om bilders budskap.

Lerum säger att de får skriva om budskapen till sina egna bilder medan Göteborg säger att de inte har budskap i sina bilder utan mer en tanke bakom dem men ingen redovisning av sina budskap och tankar. När vi frågar om sätt att föra fram budskap i bilder ger båda grupper exempel på hur man kan använda sig av färger och uttryck som ett sätt att förmedla ett budskap.

### **4. Bildanalys**

I bildens centrala innehåll är det senaste tillskottet att de har utökat de analytiska och kommunikativa kraven vilket vi är intresserade av. Vi vill veta hur eleverna själva upplever att de arbetar med dessa begrepp.

#### *4.1 Kommunikativt och analytiskt*

##### Lerum

Vid frågan om eleverna arbetade kommunikativt svarade de att de inte förstod vad vi menade med kommunikativt, när vi förklarar att vi menar att samtala eller prata om bilder svarar eleverna att det inte förekommer. B1 säger att "Man jobbar ju liksom för sig själv" och hen menar att de inte pratar om bilder då de arbetar individuellt. Eleverna har en god uppfattning om vad att analysera är då de beskriver att det är att titta på varandras bilder, C1 säger "man kan kolla på varandras bilder och ge respons och sånt." Men detta är något som de inte heller upplever att de gör.

##### Göteborg

Eleverna anser inte att de arbetar kommunikativt då de menar att de sitter tysta och arbetar, C2 säger att "Asså så vi analyserar inte våra bilder [hen] pratar ju typ om [hens] bilder, men det är ju inte så att vi pratar om våra bilder [...] Vi analyserar inte våra bilder heller".

På frågan om eleverna vill arbeta mer analytiskt upplever D2 att de skulle få ett lägre betyg då de har svårt att förstå vad läraren vill. D2 säger att "om [hen] ger oss en bild och vi ska analysera den så får man ett F. Man vet inte vad [hen] menar med bilden och så".

#### *4.2 Begrepp, skriva och tala*

##### Lerum

Eleverna upplever att läraren inte går igenom olika begrepp men tror att de skulle kunna få ökad kunskap om de ställde fler frågor vid genomgångar. A1 förklarar att "Det är det som är ganska svårt för om man ska ha högre betyg så måste man ju använda begrepp och liksom ah det e ju lite



svårt för vi vet ju inte riktigt, vi övar ju inte, vi gör ju inte så mycket med sånt.” De berättar att de har arbetat med en skriftlig hemuppgift där de fick söka information om en konstnär, men en uppgift kan inte hjälpa dem att utvecklas i skrift, som A1 menade.

### Göteborg

Eleven D2 säger att läraren går igenom begrepp men att det inte finns tillfälle att använda dem. “Nej, bilder och ord, speciella ord för bilder och sådant. Alltså [hen] har bara sagt dem en gång, och sen säger [hen] dem aldrig mer. Så vi har aldrig använt dem.” de resterande eleverna i gruppen instämmer med D2 uttalande.

### *4.3 Utanför skolan*

#### Lerum

På frågan om eleverna pratar om bilder utanför skolan blir svaret nej men när vi frågar om de tittar på bilder svarar de ja och de lägger fram Instagram som ett forum att titta på bilder. A1 förklarar att de samtalar om bilderna på Instagram men inte på samma sätt som de gör på bildlektionerna, A1 säger “Inte typ såhär oh vilket fint ljus det var i den bilden men det e typ inte typ sånna saker kanske vi inte snackar om vi snackar mer om personerna kanske.” A1 säger också att hen får inspiration på ett annat sätt när hen tittar på Instagram bilder, “Jag blir nog mer vad ska man säga kreativ eller ah intresserad av bild och sånt när jag ser andras instagrammar tror jag. Än vad det e jag gör i skolan.”

#### Göteborg

Eleverna säger att de inte samtalar om bilder utanför skolan. När vi ger Instagram som exempel på forum där man kan se bilder förklarar eleverna att det inte är samma typ av bilder. C2 säger att “men det är typ bilder, inte sådana som man har målat.” Eleverna ser inte bilderna på Instagram som bilder de kan diskutera och inte heller som framställda bilder.

### **Likheter och skillnader mellan Lerum & Göteborg för tema 4 Bildanalys**

Lerum förstod inte uttrycket kommunikativt, när vi förklarar att det handlar om att prata om bilder och om vad bilder kommunicerar svarar de att det inte förekommer. Göteborg säger att det är läraren som pratar om bilder. Båda grupperna säger att de inte arbetar kommunikativt på grund av att de arbetar individuellt. Göteborg säger även att de inte vill arbeta mer analytiskt då det upplever att det kan komma att ge dem lägre betyg.

Lerum upplever att läraren inte går igenom begrepp och Göteborg säger att läraren går igenom begrepp men att det inte finns tillfälle att använda dem. Lerum tror att om de ställt fler frågor vid genomgångar skulle de kunna få mer kunskap om begrepp och de säger även att användandet av begrepp kan ge högre betyg. Göteborg säger att begreppen aldrig återanvänds efter lärarens genomgång.

Båda grupper säger att de inte pratar om bilder utanför skolan. Instagram kommer upp som ett exempel på forum där man kan titta på bilder och Lerum säger att de inte samtalar om instagram-bilder på samma sätt som bilder på bildlektionerna. Göteborg skiljer på Instagram bilder och egna målade bilder och ser inte bilderna på Instagram som bilder de kan diskutera.

## Diskussion

### Summering

Syftet med denna uppsats var att undersöka hur lärares olika ämneskonceptioner kan se ut och hur dessa påverkar elevers upplevelse av bildämnet. För att kunna svara på denna fråga har vi delat upp vår undersökning i två delar. Den första delen innebar att vi genom deltagande observationer hos våra lokala lärarutbildare tillsammans med våra förberedande fältstudier fick möjlighet att kunna ta fram vilka ämneskonceptioner som de representerar. Den andra delen av syftet handlade om att få ta del av elevernas upplevelse av bildämnet vilket vi gjorde genom att utföra två fokusgruppsintervjuer med respektive lokala lärarutbildares elever.

### Lärarnas ämneskonceptioner

Här nedan kommer vi att först diskutera de ämneskonceptioner som vi upplevde att lärarna hade vid våra förberedande fältstudier. Därefter, med hjälp av våra litteraturgenomgångar och resultat från de deltagande observationer, kopplar vi till den ämneskonception som vi upplever att läraren representerar. Detta är i linje med vad May (2013) anser är en god metod för att undersöka hur deras representation av en ämneskonception ger uttryck i undervisningen. Slutligen kommer vi kort koppla ämneskonceptionen till elevers uttalanden i fokusgruppsintervjuerna.

#### *Lerum*

Efter den förberedande fältstudien upplevdes läraren lägga tyngd vid elevers processer och budskap med bilder. Detta då läraren genom sitt sätt att plocka fram en matris samt diskutera med eleven visar att hen vill driva eleven till att förstå och arbeta med sin process. Läraren lägger även vikt på att prata med eleverna och ställer frågor som får eleverna att med ord formulera sina tankar och idéer. Lärarens ämneskonception har sin grund i bildkommunikation med fokus på elevens lärandeprocess.

Denna teori om L1 ämneskonception bekräftades genom våra observationer då vi i tema 1 *Lärarens introduktion* fann att läraren väljer att lägga stort fokus på att arbeta med processen i det tekniska. I lärarens genomgång visar hen steg för steg hur de kan jobba sig framåt genom att på visa hur processen kan gå till med hjälp av elevexempel, vilket också avspeglar den hantverksmässiga ämneskonceptionen. Även i tema 2 *Läraren i möte med eleverna* ser vi att lärarens främsta verktyg för att hjälpa eleverna vid problemlösning är att ställa frågor kring elevernas egna tankar. Läraren uppmuntrar eleverna till att besvara sina egna frågor. Lärarens förhållningssätt till eleverna i deras skapandeprocess är att aktivt söka upp elever för att se hur de arbetar med sin process. L1 vidareutvecklar det svar hen får genom att stanna kvar och ställer öppna frågor som "Har du en idé?" och "Hur vill du ha det?". Att läraren söker upp elever när de arbetar är ett sätt för både läraren och eleven att uppmärksamma på elevens egna process i arbetet. Detta styrker våra tankar om att lärarens ämneskonception är processbaserad bildkommunikation.

Utifrån de tidigare litteraturstudier som vi har genomfört uttrycker Marner m.fl. (2005) att en av de mest framträdande ämneskonceptioner är den där läraren ser bild som ett kommunikativt ämne. Den kommunikativa konceptionen beskrivs som en konception där de lägger störst tyngd på det kommunikativa och har flera inslag av olika analyser i bildundervisningen. Detta är något som vi anser att L1 arbetar aktivt med genom att kommunicera med eleverna om sin process samt fokusera på kunskaper i att kunna framföra ett budskap och mening bakom verket. Det upplever vi att L1 indirekt gör genom att ställa frågor om elevernas arbeten under lektionen.

## *Göteborg*

Efter fältstudien upplevdes det att den ämneskonception som läraren på denna skola utgår ifrån har sin tyngd i elevens bildframställning. Detta då läraren arbetar med att lägga tid och arbete på framställningen. Under fältstudien sågs inget arbete med bildkommunikation och bildanalys därav görs kopplingen att lärarens ämneskonception ligger i bildframställningen. Läraren har även uttryckt att hen tar avstånd från att arbeta med betyg och mål integrerat med eleverna då det tar bort fokus från bildframställningen.

Denna teori om L2 ämneskonception bekräftades genom våra observationer. I tema 1 *Lärarens introduktion* där vi observerade att läraren försöker utföra en genomgång där hen bjuder in till diskussion men istället resulterar i att hen hastar sig igenom genomgången och pratar inte ingående för varje bildtyp eller teknik som tas upp i uppgiftsbladet. Detta ger ett intryck utav att läraren har sin tyngd i bildframställning.

Lärarens instruktion om att temat till uppgiften kan vara "vad som helst" ger intrycket att det inte handlar om att lära sig vad en propagandabild är utan endast att skapa en sådan. Läraren upplevs försöka arbeta utifrån en bildkommunikation- och bildframställningskonception men då läraren inte lägger vikt på att budskapet ska gå fram, trots att uppgiften skulle kunna innefatta detta, anser vi att hens tyngd hamnar på bildframställning och tekniskt hantverk. Fortsatt i tema 2 *Läraren i möte med eleverna* observerar vi att lärarens val av verktyg i mötet med eleverna, för att hjälpa dem framåt i deras process, är en tidning. L2 för ingen dialog med eleverna och använder tidningen för att direkt komma fram till ett tema. Detta tyder på att L2 lägger tyngd vid att få eleverna att framställa bilder och tar avstånd från det kommunikativa. Lärarens förhållningssätt till eleverna när de arbetar är att göra korta nedslag hos elever och för att hjälpa väljer hen att ge direkta svar vilket tyder på att fokus ligger på bildframställningen och tekniskt hantverk.

Utifrån de tidigare litteraturstudierna som vi har funnit beskriver Marner m.fl. (2005) ytterligare två ämneskonceptioner utöver det kommunikativa ämnet, som är det hantverksmässiga ämnet och det fritt skapande ämnet. Framträdande för det hantverksmässiga ämnet är att man lägger tyngd vid teknikträning. Detta upplever vi att L2 gör då hen fokuserar på att ge tydliga instruktioner i vad hen vill att de skall utföra. Därmed lämnas det inte utrymme för en konception om ett fritt skapande ämne. Även om lärarens förhållningssätt och genomgångar tyder på att hen vill att det skall vara ett fritt skapande ämne så är uppgifterna och genomgångarna så strikta att det inte finns utrymme för ett sådant. Därmed har vi valt att uttrycka L2 ämneskonception som en med tyngd i bildframställning då läraren vill att de skall skapa men lägger ingen vikt i det individuella processarbetet fram till resultatet.

## **Hur påverkar lärarnas ämneskonceptioner elevernas upplevelse?**

Vårt syfte är att ta reda på: Hur ser lärares olika ämneskonceptioner ut och hur påverkar dessa elevers upplevelse av bildämnet? För att undersöka detta har vi utfört fokusgruppsintervjuer med elever i årskurs 8 från en skola i Lerum och en i Göteborg. Utifrån det material som vi sedan har skapat och den kartläggning vi har genomfört har vi fått möjlighet att ta del av elevernas upplevelse av bilden. Med upplevelse ville vi främst få svar på hur de ser på bilden utifrån frågor skapade med grund i det centrala innehållet i läroplanen för bild. Deras upplevelse kan visa sig på flera olika sätt och för att inte begränsa oss till en typ av upplevelse så valde vi att hålla frågorna öppna och se vad för svar vi kunde få av materialet. Vi har alltså styrts av elevernas svar för att skapa oss en uppfattning om vad deras upplevelse av bilden är. Här nedan kommer vi att förklara vad vi har funnit angående hur lärarnas ämneskonceptioner påverkar elevernas upplevelse.

Vi ser i elevsvaren att det finns en tydlig koppling mellan lärarnas ämneskonceptioner och

elevernas upplevelse av bildämnet. Då syftet för vår undersökning är att finna "hur" upplevelsen påverkas så kommer vi att mer ingående beskriva hur elevernas upplevelser av bildämnet skiljde sig mellan skolorna och hur det är kopplat till lärarnas ämneskonceptioner.

Elevernas svar är en bekräftelse på lärarens ämneskonceptioner och det visar på att eleverna har påverkats av ämneskonceptionen. Detta då svaren och konceptionen speglar varandra. Det betyder inte att eleverna tycker som läraren men det framgår att deras upplevelse av bilden har blivit påverkad av undervisningen. Vi anser att det inte är underligt att elevernas upplevelse av bilden speglar lärarens ämneskonception då det är konceptionen som hela deras undervisning är byggd på. Därmed ger de svar som reflekterar hur mycket läraren väljer att arbeta med varje del i det centrala innehållet.

Eleverna i Lerum ser bilden som ett ämne där kreativitet och eget ansvar är viktigt samt ser användning av det utanför skolan, vilket kopplar tillbaka till den processbaserad bildkommunikations konception som L1 representerar. Detta innebär att läraren lägger sin tyngd i ämnet vid det kommunikativa med inslag av analyser och diskussioner om budskap. Vi menar att lärarens förhållningssätt till elevernas lärande och processarbete har påverkat elevernas upplevelse på ett sätt som inneburit att de ser bildämnet som ett ämne med koppling till andra användningsområden.

Eleverna i Göteborg upplever bilden som ett ämne som är till för att lära sig att måla och skapa bilder men de upplever inte att de får skapa egna bilder då motiven är förbestämda. De ser ingen koppling mellan bildämnet och andra användningsområden utanför skolan. Detta kopplar vi till den bildframställnings konception som L2 representerar, vilket har sin tyngd i att skapa bilder men lägger ingen vikt i det individuella processarbetet fram till resultatet. Vi upplever att lärarens förhållningssätt till eleverna, genom att ge dem direkta svar och strukturerade uppgifter, har påverkat elevernas upplevelse på ett sätt som inneburit att de ser bildämnet som endast ett skapande ämne.

Om vi ser på våra resultat utifrån ett större perspektiv så har vi två grupper med elever som upplever bildämnet på två skilda sätt. Den ena gruppen har en uppfattning om att de har användning av sina kunskaper utanför bilden och en grupp har inte den uppfattningen.

### **Konsekvenserna och hur kan vi arbeta med dem?**

De resultat som vi har fått visar att lärarnas ämneskonceptioner påverkar hur eleverna ser på bilden som ämne. Eleverna i Lerum och Göteborg har två skilda upplevelser av vad bildens syfte och användningsområde utanför skolan är. Vi ser att detta främst beror på att ämneskonceptionerna som lärarna har är så pass skilda att det ger olika effekter hos elevers upplevelser. En anledning till att ämneskonceptionerna är så vitt skilda är att läroplanen är skriven på ett sätt som ger tolkningsutrymme. Detta resulterar i att den konception som skapas bland annat hänger på de delar som läraren anser viktiga att prioritera. Därmed blir undervisningen olika för dessa två grupper. Tolkningsutrymmet i läroplanen gör det möjligt för lärare att arbeta på detta sätt men konsekvenserna blir två grupper som får två olika utbildningar.

Att ämneskonceptioner påverkar hur eleverna ser på användningen av bildämnet utanför skolan, ser vi som intressant att diskutera. Det väcks en tanke om huruvida skolan och utbildningen kan ses som likvärdig när undervisningen är byggd på olika ämneskonceptioner? Enligt läroplanen ska skolan vara likvärdig då den förespråkar att alla oavsett förutsättningar ska kunna bedriva bildundervisning. Det innebär att eleverna erbjuds en utbildning som utgår från samma kunskapskrav, centrala innehåll och riktlinjer vilket i sin tur borde ge en likvärdig utbildning. Då läroplanen uppmuntrar läraren att själv planera sin undervisning blir följden att lärarnas ämneskonceptioner och undervisning blir olika. Därmed får eleverna skilda upplevelser

av bildämnet. Utifrån dessa funderingar vill vi i sammanhanget diskutera en gemensam praxis.

Gemensam praxis diskuteras inom bedömning för att bättre kunna betygsätta elevers kunskaper. Det finns en diskurs angående gemensam praxis inom bedömning där man ifrågasätter om det räcker med att lärarna sätter ett liknande betyg eller om det först är likvärdigt när man har samma kunskapsgrund inför bedömningen. På samma sätt som de ifrågasätter vad likvärdighet är inom bedömning undrar vi vad som är likvärdighet i undervisning. Räcker det med att eleverna får liknande betyg för att undervisningen skall vara likvärdig? Eller borde den grundläggande kunskapsbasen som undervisningen byggs på vara densamma för alla elever? Vi vill diskutera hur man kan använda tanken om en gemensam praxis i bedömning och applicera den på en gemensam praxis i undervisningen.

Idag är tanken att vi ska nå en likvärdig utbildning genom att följa kunskapskraven, kunskapskriterier och arbeta med sambedömning. Vi ska som lärare följa de kunskapskrav och kriterier som finns uppsatta i läroplanen. Som vi redan har konstaterat är läroplanen skriven med syfte att vägleda läraren i vilket innehåll som ska finnas med i undervisningen. Detta för att läraren ska kunna planera undervisningen så att alla skall ha möjlighet att nå kunskapskraven oavsett skolans tillgångar. Problemet är att det uppstår olika ämneskonceptioner vilket resulterar i att eleverna får olika utbildningar.

Ett sätt att motverka att elevernas undervisning så tydligt får olika innehåll är att strama åt läroplanen. Detta på ett sådant sätt att de obligatoriska delarna för undervisningen blir mer framträdande och att det inte finns lika stort utrymme för tolkning. På så sätt kan vi bättre kontrollera att eleverna får möjlighet att uppnå kunskapskraven och ta del av de olika delar som bilden avser att behandla.

Fördelarna med en gemensam praxis inom undervisningen för bildämnet vore att säkerställa elevernas möjlighet att utveckla sig i alla de olika delarna i ämnet som ingår i de obligatoriska kunskapskraven. Detta kan resultera i att elever betygsätts på samma kunskapsgrund och skolan blir mer likvärdig inom bildämnet. Ämneskonceptioner kommer kvarstå då själva konceptionen bygger på tolkningen av en läroplan. Med en gemensam praxis får eleverna möjlighet att själva skapa sig en upplevelse av bilden som inte påverkats av det perspektiv som läraren väljer att se ämnet utifrån. En nackdel med en för strikt läroplan kan hindra de skolor med sämre resurser från att kunna nå kunskapskraven. Den frihet som dagens läroplan erbjuder med tolkningsmöjligheter gör det möjligt för läraren att arbeta utifrån de resurser som finns men ändå uppnå kunskapskraven.

Lgr11 betonar att elever skall ha inflytande i vad som skall finnas i undervisningen. I nuläget kan läraren själv välja hur de vill lägga upp sin undervisning vilket innebär att eleverna endast kan ha inflytande över det som finns inom ramen för lärarens ämneskonception. Med en stramare läroplan som synliggör det centrala innehållet, som obligatoriskt ska ingå i undervisningen, kan det upplevas som att eleverna får ännu mindre inflytande på undervisningsinnehållet. Men vi anser att oavsett om det är en fri eller stram läroplan så kommer den tolkas av lärarnas ämneskonceptioner och den kommer påverka undervisningen. Vilket innebär att elevers inflytande oavsett kommer att vara i bakgrunden. Även om vår tanke om en gemensam praxis i undervisningen fortsätter att påverkas av lärarnas ämneskonceptioner skulle en gemensam praxis kunna innebära att undervisningen blir mer likvärdig.

## **Fortsatt forskning**

För att kunna få våra resultat av lärarnas ämneskonceptioner mer tillförlitliga hade vi kunnat utföra intervjuer där vi ställde frågor om vad lärarna själva upplevde att de hade för ämneskonception. Genom att utföra deltagande observationer och låta lärarna läsa våra renskrivningar samt vår uppfattning av deras ämneskonceptioner hade vi kunnat säkerställa våra resultat. Samma sak hade även varit aktuellt för eleverna. Vi hade kunnat låta dem läsa våra transkriberingar av intervjuerna för att säkerställa att vi rättvist redogjort för deras upplevelser. Därmed blir de slutsatser som vi drar om elevernas upplevelser mer tillförlitliga. Det vore även intressant att se om man kunde ha gjort en liknande undersökning med en större population. Detta för att kunna se om ämneskonceptioner har en påverkan på elevers upplevelser även inom andra ämneskonceptioner och i skolor med andra förutsättningar.

Vi tror att fortsatt forskning inom detta område gällande lärares ämneskonceptioner och elevers upplevelser av bildämnet skulle kunna tillföra kunskap för lärare angående deras eget sätt att undervisa. Vi har inte funnit mycket forskning inom området men anser att det är ett angeläget ämne som skulle kunna gynna skolans utveckling. Detta skulle i längden kunna erbjuda en mer likvärdig utbildning. Vi tror även att fortsatt forskning kommer att synliggöra för lärare vilken påverkan deras ämneskonception har på eleverna via hur de lägger upp undervisningen. Genom synliggörandet kan lärare få kunskaper om sin egen och andras ämneskonceptioner samt på ett metakognitivt sätt använda det i sin verksamhet.

## Referenser

### Litteratur

Codex (2015-01-12) *Regler och riktlinjer för forskning – Forskning som involverar barn*. Uppsala universitet och Vetenskapsrådet. Hämtad (2015-04-06) från <http://codex.vr.se/manniska1.shtml>

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena (2012) *Metodpraktikan : konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.

Kullberg, Birgitta (2014) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Linde, Göran (2006) *Det ska ni veta! : en introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, Ulf P. (1983) *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori*. Borås: LiberFörlag.

Märner, Anders, Örtengren, Hans & Segerholm, Christina (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Bild. Ämnesrapport till Rapport 253:2005*. Stockholm: Skolverket.

May, Tim (2013) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Pettersson, Sten och Åsén, Gunnar (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Högskolan för lärarutbildning: Stockholm.

Skolverket (2011) *Kommentarmaterial till kursplanen i bild* [PDF]. Stockholm: Skolverket. Hämtad (2015-04-06) från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2556>

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* [PDF]. Stockholm: Skolverket. Hämtad (2015-04-06) från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Sundberg, Daniel (2005) *Skolreformernas dilemman, en läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press.

Sundberg, Daniel (2007) *Läroplansteori efter den språkliga vändningen - Några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen*. Örebro: Paper för Konferens Läroplansteori, 7-8 september.

Åsén, Gunnar (4:2006): "Varför bild i skolan? En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat ämne" i Lundgren, Ulf P (red.) *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Uppsala universitet och Vetenskapsrådet.

## **Bilaga 1**

### Centralt innehåll i kursplanen för bild 7-9

#### **Bildframställning**

- Framställning av berättande informativa och samhällsorienterande bilder om egna erfarenheter, åsikter och upplevelser.
- Kombinationer av bild, ljud och text i eget bildskapande.
- Återanvändning av bilder, material och föremål i eget bildskapande, till exempel i installationer
- Digital bearbetning av fotografier och andra typer av bilder.
- Presentationer av eget bildskapande.
- Rättigheter och skyldigheter, etik och värderingar när det gäller bruk av bilder samt yttrandefrihet och integritet i medier och övriga sammanhang.

#### **Redskap för bildframställning**

- Former, färger och bildkompositioner samt deras betydelsebärande egenskaper och hur dessa kan användas i bildskapande arbete.
- Material och verktyg för två- och tredimensionellt arbete och hur dessa kan användas för bestämda syften.

#### **Bildanalys**

- Bilder som behandlar frågor om identitet, sexualitet, etnicitet och maktrelationer och hur dessa perspektiv kan utformas och framställas.
- Massmediebilders budskap och påverkan och hur de kan tolkas och kritiskt granskas.
- Samtida konst- och dokumentärbilder samt konstverk och arkitektoniska verk från olika tider och kulturer i Sverige, Europa och övriga världen. Hur bilderna och verken är utformade och vilka budskap de förmedlar.
- Ord och begrepp för att kunna läsa, skriva och samtala om bilders utformning och budskap.



## Bilaga 2

### INTERVJUGUIDE

#### **Inledande frågor**

- Namn, ålder, kön?
- Vilket favoritämne har du i skolan?
- Vad tycker du om att göra på fritiden?

#### **Bild som ämne**

- Om ni fick beskriva vad ni gör i bilden, vad skulle ni säga då?
- Varför tror ni att vi har bild i skolan?
- Vad skulle ni säga är de delar i bilden som är viktiga?
- Vad upplever ni att läraren försöker lära er genom bilden?  
Vill du utveckla det?
- Om ni tänker på alla år som ni har haft bild, vad har ni fått jobba mest med?  
Vad tycker du om det?  
Varför?
- Finns det något mer som ni hade velat jobba mer med?  
Vad skulle det tillföra dig?  
Vad för användning tror ni att ni kommer ha av bilden i framtiden?  
Kan du ge exempel på situationer?

#### **Bildframställning**

- Vad tänker ni på när vi säger bildframställning?
- Upplever ni att ni arbetar på ett undersökande och problemlösande sätt?  
-Med problemlösande så menar vi om ni löser problem som ni stöter under arbetets gång.
- Tänker du på någon speciell situation? Kan du ge exempel?

#### **Redskap för bildframställning**

- I bilden finns det olika redskap och material för bildframställning, upplever ni att ni får möjlighet att använda och testa olika material?  
Brukar ni kombinera dessa?
- Arbetar ni med bilder och deras budskap när ni gör bildkompositioner?
- Kan ni ge exempel på hur man kan föra fram ett syfte och budskap i bilder?

#### **Bildanalys**

- Om vi säger att bild är ett kommunikativt och analytiskt ämne, vad tror ni att det betyder?  
- Med analytiskt så menar vi undersökande och förklarande.
- Upplever ni att ni har fått möjlighet att öva er på att använda ord och begrepp för att kunna läsa, skriva och samtala om bilder?
- Vad tror ni att ni har för framtida användning av detta efter skolan?

### Bilaga 3

## Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart den 25/5-15. Examensarbetets syfte är att observera hur lärare utför sin undervisning i klassrummet och hur elever upplever detta.

För att kunna samla in material om detta genom intervju med elever i en klass, behöver vi tillstånd av vårdnadshavare.

På er skola kommer undersökningen att genomföras under perioden v.16-17.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den intervju som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet.

De skolor och klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen.

I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare **ger jag inte tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum .....

.....  
Vårdnadshavares underskrift & elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:  
Med vänliga hälsningar:

.....  
Evelien van Diemen; [evelien.vandiemen@gmail.com](mailto:evelien.vandiemen@gmail.com) 070 79 55 710

Nathalie Troedsson; [nathalie.troedsson@hotmail.com](mailto:nathalie.troedsson@hotmail.com) 070 57 11 247

Handledare för undersökningen är Margareta Häggström.

Kursansvarig lärare är universitetslektor Andreas Gunnarsson, Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, telefon 031 786 46 16.