

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap avancerad nivå |
Höstterminen 2013



Bild

– kommunikation och uttryck

Av: Tomas Steen
Handledare: Birgitta Odelfors

ABSTRACT

Title: Pictorial studies – communication and expression

Author: Tomas Steen

Supervisor: Birgitta Odelfors

The aim of this study was to search for a link between the subject pictorial studies in means of expression and the ability to communicate in written and spoken language. To do so findings in relevant literature and a few complementing theories was addressed to cast light on interviews made with teachers dedicated to the subject pictorial studies in a subject-integrated curriculum.

Interviews were conducted with nine teachers and all but one were teachers in the subject pictorial studies, spread across all of the nine grades in compulsory school. Informants were located in areas of socioeconomically high as well as low status, in central and densely populated areas as well as areas less densely populated. The diverse theoretical background consisted of semiotics, constructivist theory, social constructivist theory and genre theory. Theories and literature partly both contradicted and supported each other, depending on situation and circumstance.

No evident conclusion could be made that discriminated one affecting cause from another on speech or writing skills. Yet some of the informants stated that the subject pictorial studies, to some extent, could be used to stimulate communication in written and spoken language, while some informants did not. One example on how this could be carried out, given by one of the informants, was by letting the pupils initially express their own thoughts and theories by aesthetic means which, according to the informants, enriched the following expressions in written or spoken language.

Preferably future research should focus on classroom observations combined with interviews with language arts teachers as well as art teachers, and, in order to understand the perspective of the pupils, interviews with them as well.

Keywords: Pictorial studies, arts, communication, semiotics, aesthetic expression.

Nyckelord: bild, kommunikation, semiotik, estetiskt uttryck.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	4
1.2 Bakgrund	4
2 SYFTE.....	7
2.1 Frågeställningar	7
3 TEORI	7
3.1 Begrepp	9
3.2 Teorisammanfattning.....	11
4 TIDIGARE FORSKNING	11
4.1 Forskningslitteratur	11
4.2 Övrig litteratur	13
4.3 Reflektion	13
5 METOD.....	14
5.1 Urval.....	14
5.2 Genomförande	15
5.3 Relaterbarhet	16
5.4 Intervjuguide	16
5.5 Val av analysmetod	18
5.6 Forskningsetisk diskussion.....	18
5.7 Metoddiskussion.....	19
6 ANALYS OCH RESULTAT	20
6.1 Bildspråk	20
6.2 Verktyg, strategier & tekniker.....	23
6.3 Bilduttryck före tal- och textuttryck.....	24
6.4 Bildens roll och vikt i förskola och grundskola	25
7 SLUTSATSER OCH SAMMANFATTNING.....	30
7.1 Frågeställning 1	30
7.2 Frågeställning 2	31
7.3 Vidare forskning.....	32
8 KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING.....	33
8.1 Tryckta.....	33
8.2 Otryckta.....	34
9 BILAGOR	36
9.1 Bilaga 1.....	36
9.2 Bilaga 2.....	37

1 INLEDNING

I förskolan är ritande, målande och skulptur vanligt förekommande. I barns unga åldrar, innan talspråket utvecklats i en funktionellt användbar utsträckning, används utöver kroppsspråket till stor del bildspråket. Gunther Kress, professor i semiotik och utbildning vid Institute of Education på University of London, ser människans behandlande av bilden som endast ett språkssystem bland många, liksom i semiotiken som Kress utgår ifrån (Kress 1997). Christer Stensmo, docent i pedagogik, förklarar i *Pedagogisk filosofi* (1994) att Vygotskij anser att talspråket, som föregår skriftspråkets utveckling, har en förmedlande funktion mellan individens medvetande och omvärld. Tänkandet och talet är två olika kompletterande funktioner (Stensmo 1994:153ff). Om då tänkandet, talet och skriften skulle vara tre olika system bland flera som människor använder för att kommunicera, inverkar de på varandra? Och kan det estetiska uttrycksmedlet bild ha en förmedlande funktion i individens tidiga utvecklande av andra språkformer, till exempel tal- och skriftspråket?

1.2 Bakgrund

Bakgrunden till examensarbetet kommer från olika erfarenheter på förskolor kring fenomenet av barns ökade kommunikationsmöjligheter - i framför allt tal - under stimulans av estetiska moment. Ett eget intresse samt tidigare kunskaper om det estetiska uttrycksmedlet bild, i vid bemärkelse, är en anledning till att examensarbetet begränsas till bild som estetiskt uttrycksmedel.

Lars Lindström är professor i pedagogik med särskild inriktning mot praktiskt-estetiska ämnen vid Stockholms universitet. I *Integration, Creativity, or Communication? Paradigm Shifts and Continuity in Swedish Art Education* (1997) ges en kort historisk blick över det förra seklets olika paradigmer och dess skift. I början av 1900-talet skiftades fokus från mönsteruppbyggnad med punkter, linjer och rutnät till förenklade former (Lindström 1997:18). Dessa förenklingar låg i linje med samtida modernismen och bildskapandet gick i stort från abstrakt till naturligt. Under bland annat Herbert Reads influenser förändrades under efterkrigstiden paradigmet till ”fri kreativ aktivitet” (min översättning). Kritiken låg främst i styrningen och vad som närmast skulle kunna beskrivas som ett fördummande av elevens bildskapande. Eleven skulle nu tillåtas och uppmanas leva mer och styras mindre för att inte förstöra det personliga och egna. Regler och ramar ansågs kunna förminska individen. Detta nya paradigm skrevs in i det styrdokument som skapades på 60-talet (Lindström 1997:18). En

effekt av detta återger Lindström genom en lärare som hävdade att lektionerna i bild ansågs och användes mer som avkoppling jämfört med de övriga ämnena (Lindström 1997:19). Delvis som en reaktion på detta kom styrdokument på 80-talet att betona tekniker, verktyg och bildanalys i högre grad. Dock, fortsätter författaren, så fanns det ett glapp mellan teori och praktik – synen på bildämnet som fri kreativ aktivitet kvarstod till viss del (Lindström 1997:20). Ett nytt dilemma som uppstod i kölvattnet av det nya styrdokumentet handlade om produktion. Eleven fick lära sig tekniker och materialhantering men till exempel analys lyste med sin frånvaro och en faktor för detta var brister i bildläroutbildning. Lindström anser att det var svårt att finna balans mellan teoretiska och praktiska aspekter (Lindström 1997:21). En nutida tanke i bildundervisningen som författaren redogör för är skapandet av en dialog, och exempel på detta återkommer uppsatsen till längre fram (Lindström 1997:23).

Gunther Kress skriver i *Before writing: rethinking the paths to literacy* (1997) om barns väg till och framför allt innan litteracitet, eller skrivande, som Kress väljer att definiera begreppet litteracitet. Kress poängterar att för att lära sig hur barn utvecklar litteracitet så måste vi förstå hur de lär sig och skapar mening, vilket författaren hävdar sker på många olika sätt med många olika medel. Vidare anser han meningsskapande inte sker dualistiskt som hörsel till tal eller syn till skrift utan mer i form av en matris, dvs. tal till känsel *eller* hörsel *eller* syn etc. (Kress 1997:xvii). Med den socialsemiotiska utgångspunkt Kress har består kommunikation av många olika interagerande system och tillsammans med ovanstående är det inte lika självklart vad som påverkar vad i utveckling av kommunikativ förmåga. Klart är dock att skriftspråket har starka mandat i vårt samhälle idag, ofta på bekostnad i tid av andra former av kommunikation. Syftet med denna uppsats får därigenom en viss legitimitet, adderat en kontext av ett samhälle där den visuella kommunikationen tar allt större plats.

I den för år 2010 reviderade *Läroplan för förskolan Lpfö98* (fortsättningsvis kallat Lpfö98) står i texten under rubriken *förskolans uppdrag* att ”De ska få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga /.../ bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska.” (Lpfö98 2010:7). Med det förklaras att förskolan ska utveckla barns eget kulturskapande och förmågor. Tidigare i texten läggs vikt vid att barn får utveckla sin förmåga att kommunicera, iaktta och reflektera i ett snabbt förändrande samhälle med stort informationsflöde (Lpfö98 2010:6). Det står även att ”olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet” (Lpfö98 2010:7).

Genomgående i förskolan idag ses, enligt mina erfarenheter på olika förskolor och i diskussion med förskollärare, barns egna bilder som en visuellt och arbetsmetodisk central roll och detta sammantaget kan det tolkas som att det finns ett bildspråk i förskolan. Något som enligt denna nämnda tolkning kan anses så pass relevant och centralt fram till förskoleklass borde rimligtvis vårdas och utvecklas vidare. En undran inställer sig då om detta bildspråk och arbetsmetodiska synsätt återfinns i förskoleklass och grundskolans yngre åldrar?

I den för år 2011 reviderade Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmets (fortsättningsvis kallat Lgr11) centrala innehåll för årskurs 1-3, står följande tre rubriker: ”Bildframställning”, ”Redskap för bildframställning” och ”Bildanalys”. Under första rubriken nämns berättande bilder, teckning, måleri, modellering, konstruktion och fotografering. Under andra rubriken nämns bildens olika element, några verktyg för det som ska framställas och sist kort om formbara och plana material. Under tredje rubriken förklaras att informativa, historiska och konstnärliga bilder kommer behandlas (Lgr11 2011:21). I årskurs 4-6 står i stort sett samma textinnehåll men med ett eller flera tillägg eller ersatta delar, alltså väldigt likt.

Sammanfattningsvis formuleras de två styrdokumenterna väldigt olika. Lpfö98 formuleras vagt och övergripande medan Lgr11 formuleras specifikt och tydligt. Intressant är att det jag tidigare observerat i förskolemiljö inkluderar allt som står i Lgr11 om årskurs 1-3.

Varför grundskolans yngre åldrar avses i examensarbetet och inte förskolan, har sin grund i ovanstående resonemang. Under den verksamhetsförlagda undervisningen har även uppfattats ett intresse från lärare, av att föra in delar av metodik och arbetssätt från förskola till grundskola. Denna uppsats kan vara av intresse för lärare i grundskolans yngre åldrar, och indirekt deras elever, som sett svårigheter hos elever att kommunicera i text eller tal.

2 SYFTE

Syftet med examensarbetet är att undersöka om och hur några lärare upplever att det estetiska uttrycksmedlet bild används i grundskolans yngre åldrar för att stimulera eleven i sin text- och talbaserade kommunikation.

2.1 Frågeställningar

- Upplever informanterna att det estetiska uttrycksmedlet bild används för att stimulera eleven i sin text- och tal-baserade kommunikation?
- Hur upplever informanterna att det estetiska uttrycksmedlet bild används för att stimulera eleven i sin text- och tal-baserade kommunikation?

3 TEORI

I teoriavsnittet kommer redogöras för uppsatsens urval av teorier och begrepp. Dessa teorier utgörs av konstruktivistisk teori, sociokulturell teori och semiotisk språk teori av mer övergripande karaktär. Och genre teori av mer didaktisk karaktär. Fokus kommer ligga på teoriernas (och begreppens) språkliga och kommunikativa delar. Teorier och begrepp har valts ut för att de både kompletterar och motsäger varandra, vilket öppnar för en intressantare diskussion.

Stensmo redogör för Piagets tankegångar i *Pedagogisk filosofi* som både konstruktivistiska och kognitivistiska liksom tillhörande en sentida naturalism (Stensmo 1994:33f & 129ff). Författaren beskriver Piagets begrepp externalisering, alltså svårigheter att skilja vad som finns i den yttre världen från vad som finns i barnets inre värld, och internalisering, att kunna bilda sig en inre mental representation av en handling utan att utföra den. Dessa två begrepp som många andra av Piagets begrepp beskrivs som olika faser i en utveckling. I den för barnet tidiga pre-operationella fasen skaffar sig barnet ett språk med språkliga symboler, som följs av den konkret-operationella fasen. Barnet har då lärt sig skilja på yttre handling och inre tanke. Barnet skapar sig också då en inre struktur för det yttre, genom språket. Den konkret-operationella fasen kännetecknas som Stensmo beskriver det med att barnet kan föra ett inre logiskt resonemang och tänka på relationen mellan orsak och verkan. I den efterföljande fasen

abstrakt-operationellt kan barnet frigöra sina logiska resonemang från observationer, det vill säga skapa sig hypoteser om saker som barnet inte observerat (Stensmo 1994:131).

Stensmo redogör för den aktiva process som lärandet är enligt Piaget, vilket förutsätter att lärandet vilar på elevens lust, kreativitet och aktiva deltagande, och alltså inte på läromedel eller läraren (Stensmo 1994:134). Piaget, fortsätter författaren, lägger mer tyngd på formen på undervisningen än på innehållet och i linje med det att eleverna främst bör lära sig att lära snarare än att memorera vad tidigare generationer lärt sig (Stensmo 1994:133).

Vygotskijs tankegångar om skrivandet återger Stensmo (1994) i flera faser som inleds med visuella tecken och gester som meningsbärande symboler. Detta symbolhandlande följs upp i nästa fas med leken som får en överförande eller representerande funktion för symbolerna. Tecknandet är den tredje och fjärde fasen, där tecknandet inte avbildar verkligheten utan endast är av symbolisk natur. Innan skrivandets fas kommer så representerar krumelurer bokstäverna, som i de sista två faserna övergår via talet, det primära symbolsystemet, till språket, det sekundära symbolsystemet (Stensmo 1994:165f). Värt att ta upp är även begreppet den proximala utvecklingszonen, som Vygotskij anser är barnets gränsland för vad det i ett givet tillfälle inte kan göra själv - men kan göra med hjälp – och på det sättet utvecklas tillräckligt för att klara av att göra självständigt nästa tillfälle. Den dialektiska verksamheten, mellan omvärld och medvetande, i denna zon förmedlas genom tal eller skrift (Stensmo 1994:153f). Vygotskijs syn på språk har enligt Stensmo sin grund i att Vygotskij var utbildad lingvist. Barnets omgivande kultur förmedlas via mentala tecken, till exempel ord. Dessa ord är generaliseringar och kan inneha olika betydelse. Stensmo redogör för Vygotskijs syn på barnets generella utveckling med talspråket som första verktyg för sin utveckling och det mer abstrakta skriftspråket som ett andra och slutgiltigt verktyg (Stensmo 1994:154f). Stensmo fortsätter med Vygotskijs syn på barnets första relation till orden som social, till exempel i interaktion med sin sociala omvärld, och sin andra relation som mental, där barnet till exempel tänker högt. Vygotskij ser talspråket som ett konkret språk och skriftspråket som ett abstrakt språk (Stensmo 1994:155ff).

Gunther Kress talar för att språk ska ses som en mångfald av olika språk. Kress redogör för sin syn på språk i *Before writing: rethinking the paths to literacy* bland annat som socialt och kulturellt betingat, alltså i ständig förändring såväl över tid som plats, samt på alla de sätt med vilka vi kan uttrycka oss på (Kress 1997). Kress ställer sig starkt kritisk till teorin med synen

på språk som något inbyggt i den mänskliga hjärnan, stabilt och oföränderligt, samt dess term *Language Acquisition Device* (Kress 1997:112ff). Sin teori om språk beskriver författaren som att språket skapas av individen genom social och kulturell påverkan, och uttrycker det som att "... we speak, write, interact in tightly integrated, coherent units..." (Kress 1997:117). Alltså mer organiskt än som de färdiga och tillrättalagda meningar Kress menar att vi ofta använder när vi skriver text. Textskrivande är det författaren avser i sitt bruk av ordet *literacy*, till skillnad från begreppets generellt erkända akademiska innebörd som författaren menar är missvisande i sin större omfattning (Kress 1997:116). Begreppet genre som Kress beskriver det i sin text ska inte förväxlas med uppsatsens beskrivning av begreppet genreteori, som beskrivs i nästa stycke. Kress beskriver genre med ungefär samma innebörd, alltså en speciell form som vi kopplar till ett speciellt sammanhang med ett speciellt syfte. Författarens grepp om genre är stort och handlar om det vi uppfattar med alla våra sinnen (Kress 1997:118f).

En sorts motpol till genreteori och undervisandet av verktyg och former, som Löfstedt redogör för i *Barns bildskapande* (2004), är Herbert Reads syn på barnbilden. Med *barnbilden* menas här bilden som barnet skapar. Read ser, enligt Löfstedt, barnbilden som ett personligt uttryck, där varje individ har något eget unikt som bör respekteras och ges frihet för att uttrycka det (Löfstedt 2004:17, Bamford 2006:35). Read ser, fortsätter Löfstedt, ingen tydlig gräns mellan barnbilden och konsten (Löfstedt 2004:17). Reads syn på barns estetiska uttryck har en prägel av något oförstört som bör förstöras i minsta möjliga mån (Löfstedt 2004:19). Lindström skriver att Read påverkat skolan i vad som tidigare nämnts som den fria kreativa aktiviteten. Till detta kommer förpassandet av lärarens roll ut i marginalen i en övervakande roll (Lindström 1997:18f). Sett till Lindströms resonemang menar Löfstedt att Reads syn på barnbilden påverkat bildundervisningen och läraren i svenska grundskolans yngre åldrar negativt (Löfstedt 2004:19).

3.1 Begrepp

Begreppet socialsemiotiska system beskriver Cowan och Albers (2006) som en uppsättning kommunikationssystem bestående av olika estetiska uttryck, matematik, tal och skrift som befinner sig i individens omgivning och erfarenheter. Varje eget system består av former av beståndsdelar och konventioner som tillåter att individer kan kommunicera, tolka och representera mening. En individs förtrogenhet med ett visst kommunikationssystem avgör i vilken utsträckning individen kommer använda just det kommunikationssystemet för att förmedla mening. Författarna poängterar alltså att ökad kunskap om och förståelse av ett

specifikt system ökar individens möjlighet och benägenhet att använda sig av och interagera med det (Cowan & Albers 2006:125). Cowan och Albers redogör för fyra principer rörande socialemiotiska system:

1. Ett eller flera semiotiska system som används av, eller i förhållande till andra, individer för att skapa eller representera mening.
2. Litteracitet är den skicklighet med vilken individen kan skapa eller tolka andras semiotiska system.
3. Text är beroende av den sociala och kulturella omgivningens gemensamma uppfattning.
4. Text är skapande till sin natur.

Begreppet genre teori tas upp av Löfstedt som beskriver Wolf och Perrys arbete om genre teori som en metod för att ge elever verktyg för att förmedla tankar via bild (Wolf & Perry 1988, se Löfstedt 2004:44). Begreppet har en hel del gemensamt med tidigare nämnda socialemiotiska system men genre teori är mer praktiskt och specifikt. Grundtanken med genre teori är enligt Löfstedt att ge elever en ingång till de olika sätt bild kan användas för att förmedla sina egna tankar på ett för avsändaren avsett sätt. Bildutvecklingen beskriver författaren som en process i tre steg där barnet i det första tillgodogör sig strategier för att framställa bilder. I det andra lära sig diskriminera mellan olika bildgenrer, till exempel informativa, narrativa eller deskriptiva genrer. Slutligen skapar sig barnet en repertoar för att på bästa sätt kunna uttrycka sig ändamålsenligt (Wolf & Perry 1988, se Löfstedt 2004:44). Enligt Löfstedt förklarar Wolf och Perry att denna pedagogik syftar till att kommunicera med sin omgivning, mer än att bara uttrycka sig. För att kommunicera behövs redskap och kunskap om detta eller dessa redskap (Wolf & Perry 1988, se Löfstedt 2004:48). Paul Johnson ger i Janet Evans antologi *What's in the picture?* (1998) ett utförligt praktiskt exempel på genre teori och vilket stöd det kan vara för eleven, vilket beskrivs närmare i avsnitt 4.1.

Det naturalistiska paradigmet utgår enligt Löfstedt från en naturalistisk norm, det vill säga att målet med barnbilden är realistiska bilder, vilket Löfstedt menar ger en felaktig bild av barnbilden (Löfstedt 2004:42). Författaren refererar till Atkinson och Wilson & Wilson där båda referenser anger det naturalistiska paradigmet som normskapande för hur en barnbild bör se ut och därmed bedömas (Atkinson 1999, Wilson & Wilson 1977, se Löfstedt 2004:43).

3.2 Teorisammanfattning

Teoriernas ursprung spänner från konstruktivistiskt och sociokulturellt perspektiv till semiotik (Cowan & Albers 2006, Kress 1997, Löfstedt 2004, Stensmo 1994). Enligt Löfstedt (2004) kompletterar flera av teorierna varandra, varför samtliga teorier kommer användas för att analysera materialet trots antalet (Löfstedt 2004:52). På det sättet kan de ses som delar i en historisk utveckling samt delar i en helhet. Ett holistiskt synsätt stämmer väl överens med examensarbetets forskande i olika uttrycks påverkan på varandra.

4 TIDIGARE FORSKNING

4.1 Forskningslitteratur

The Wow Factor av Anne Bamford (2006) tar ett stort kvantitativt grepp om konstarnas (min översättning, men liknande innebörd som den i uppsatsen använda termen *de estetiska uttrycken*) inom utbildningen i skilda delar av världen, och kompletterar med en del kvalitativa studier inom samma forskning. Anne Bamford, verksam som professor på University of the Arts London, är internationellt erkänd för sitt arbete inom bland annat utbildning i konsterna och visuell kommunikation. Omfattningen av forskningsprojektet, som huvudsakligen drivits av UNESCO, är stor, på gränsen till världsomspännande. Även länder som faller utanför den västerländska traditionella utbildningskulturen i världen finns representerade varför forskningen kan tänkas ge insikter utöver vanliga. Bamford (2006) summerar många slutsatser, av vilka denna uppsats stannar vid ett fåtal, som forskningsprojektet mynnade ut i. En punkt delar upp forskningsprojekt i dels utbildning i konsterna och dels utbildning *genom* konsterna (min kursivering), där det sistnämnda anspelar på ämnesintegrering som ett pedagogiskt instrument. En annan punkt markerar att konsterna kan ha en positiv verkan för elever i ett sociokulturellt och hälsomässigt perspektiv, men betonar då konsterna med hög kvalitet. Denna höga kvalitet förbises ofta i utbildning där den behövs som mest, det vill säga i utbildning i utsatta lågstatusområden (Bamford 2006:11).

Forskningsprojektet tar upp en annan aspekt som en av flera generella utmaningar utbildningssystemen står inför. Synen på didaktiken inom konsterna ifrågasätts (Bamford 2006:48). Bamford menar att det som ifrågasätts dels består av ”the child art movement” som beskrivning av det naturalistiska paradigmet. Och dels ”arts as expression movement” som har tydliga likheter med Reads teorier tidigare beskrivet i uppsatsen. Dessa två har enligt

Bamford skapat en osäkerhet både hos lärare och i styrdokument samt lämnat eleven utan någon större styrning gällande utbildning (Bamford 2006:32f & 38).

I *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser* skriver bildforskaren Ulla Löfstedt om flera teorier inklusive de som ryms inom det naturalistiska paradigmet samt att dessa kompletterar varandra (Löfstedt 2004). Författaren tar upp arbete med olika genrer inom estetiska ämnet bild för att ge eleven verktyg för att uttrycka sig ändamålsenligt, vare sig det gäller till exempel beskrivande, instruerande eller berättande bilder. Löfstedt uttrycker viss kritik mot det naturalistiska paradigmet och menar att det orsakar osäkerhet hos lärare, även om det har en viss relevans.

Genre-arbete behandlas även av pop-up-bok-konstnären och litteracitets-forskaren Paul Johnson i Janet Evans antologi *What's in the picture?* (1998) där Johnson ger praktiska förslag på hur genre-arbete kan användas i en klassrumssituation. Johnson tar upp bilden ur många olika perspektiv inom det engelska begreppet visual literacy – perception, tolkning, skapande och användning av symboler och bilder – men fokus kommer här att ligga på skapandet av egna bilder.

Utbildningsforskarna Kelli Paquette, Susan Fello och Mary Jalongo, samtliga verksamma på Indiana University of Pennsylvania i USA, redogör för sin studie av elever i årskurs 1 och 2 gällande användningen av bildskapande under lektionerna. De refererar också till McConnell som utförde en studie om arbetssättet ”Talking Drawings” (McConnell 1993 i Paquette, Fello & Jalongo 2007). Bildskapandet, som varje elev utförde, var ett medel för läraren att snabbt utvärdera respektive elevs kunskapsnivå och samtidigt ett medel för eleverna själva att bli medvetna om sin egen nivå och förändringen av den. Bortsett från den uppenbara fördel läraren har av att direkt se samtliga elevers kunskapsnivå visar även denna studie på hur enkelt eleven kan använda bild för att uttrycka sin aktuella kunskap och dessutom bli medveten hur kunskapen förändras och växer.

I bakgrunden till uppsatsen återges ett kort sammandrag av Lars Lindströms text om svenska skolans flera paradigmskiften rörande ämnet bild under vårt förra sekel. Bland annat belyses att kända internationella förebilder inte alltid haft den påverkan som avsetts i skolan. Exempel på detta var Herbert Reads influenser i mitten av förra seklet (Lindström 1997).

Författaren och bildläraren Hans Wetterholm skriver i *Det synliga språket* (1992) bland annat om att utbilda eleven i verktyg för att både se sin omgivning och uttrycka det eleven uppmärksammat. För det krävs en teoretisk grund och noggrant förberedd didaktik. Författaren menar att en erkänd konstnär har förståelse för och insikt i vilken kontext han verkar i och då hur denne bäst uttrycker sig för att förmedla sitt budskap, vilket en elev eller barn inte har. Däri består ett glapp som, menar Wetterholm, behöver överbryggas (Wetterholm 1992).

4.2 Övrig litteratur

Monica Lindgren, verksam på Högskolan för scen och musik vid Göteborgs Universitet, höjer i *Pedagogiska magasinet* nr 3 (2013) en kritisk röst mot användandet av estetiska ämnen ämnesintegrerat, vilket kan ses som ett inlägg i diskursen ämnesintegrering. Författaren menar att estetiska ämnen har betydelse i sig själva och bör därför inte hanteras som endast ett hjälpmedel eller verktyg för andra ämnen. Lindgren anknyter till en nytto-diskurs som allt mer präglar västerländskt samhälle där mätbarhet är centralt, dvs. det som inte är mätbart kan inte avgöras vara av nytta och förfördelas därför.

4.3 Reflektion

Även om samtliga nämnda teorier har relevans, talar delar av litteraturen om att tyngdpunkten under de senaste årtiondena förskjutits från det naturalistiska paradigmet mot en mer aktiv och styrande didaktik som har sin grund i kritik över konsekvenserna av det tidigare paradigmet. Den kritiken går i huvudsak ut på att en konsekvens av paradigmet är att lärarna blir osäkra på sin roll och därför undviker att undervisa eleverna med en smal repertoar för eleverna som följd (Bamford 2006, Lindström 1997, Löfstedt 2004). I och med kritiken finns fog för att överge eller förändra paradigmet, och genre-teori kan vara en del av denna förändring enligt Löfstedt (2004:44).

5 METOD

Examensarbetet har genomförts med kvalitativ metod. Att genom semistrukturerad intervju försöka skapa en intervjusituation där forskare och informant turas om att föra intervjun framåt. Målet med det arbetssättet var att få fram ny och för mig som forskare okänd information ur informantens perspektiv. Alltså inte bara söka efter svar på forskarens förbestämda frågor, utan en möjlighet att under intervjuens gång skapa nya frågor ur informantens svar (Ahrne & Svensson 2011:40f).

Intervjuer har använts för att få exempel på hur några lärare ser på dagens grundskola och vad det finns för tankar och uppfattningar kring detta hos de lärarna. Litteraturen har legat till grund för intervjuerna och har alltså varit basen för hela uppsatsen, varför litteraturlistan initialt har vunnit på att vara bred och omfattande. Litteraturlistan har sedan beskrivits vartefter forskningsarbetet fortskridit för att på bästa sätt besvara syfte och frågeställningar. Intervjuer och litteratur har även korsbefruktat varandra - nya litteraturuppslag har framkommit under intervjuer och ny litteratur har lett till fraserade eller nya frågor i intervjuguiden inför nästkommande intervjutillfälle. Dalen beskriver en hermeneutisk spiral, med växelverkan mellan del och helhet samt forskaren, texten och forskarens förförståelse, som fortlöpande leder till djupare förståelse (Dalen 2008:14f).

5.1 Urval

Urvalsprocessen har varit ett kombinerat tvåstegsurval och snöbollsurval. Det vill säga att som ett snöbollsurval har en informant fått ange vidare möjliga informanter. Som ett tvåstegsurval har olika skolor kontaktats och då en person i övergripande position i skolan, som till exempel en rektor eller administrativ personal. Detta för att få tag i lärare på skolan som undervisar i ämnet bild och därigenom har kunskaper om bildämnet (Ahrne & Svensson 2011:42f). I urvalet av informanter har ett kriterie varit ämneskunskaper i bildämnet, då ämnesspecifika kunskaper enligt Bamford är en viktig faktor för framgångsrik undervisning i estetiska ämnen (Bamford 2006:146). Under examensarbetets gång gjordes avsteg från det kriteriet efter reflektion och omvärdering av urvalsprocessen. Ett nytt kriterie var då att informanter innehade ämnesspecifika kunskaper i ett skolämne som arbetat ämnesintegrerat med bild. Alltså den andra sidan i ett ämnesintegrerat samarbete mellan två ämnen. Svenska och samhällsorienterade ämnen har under intervjuarbetet visat sig vara mycket vanliga på den positionen.

5.2 Genomförande

För att hitta informanter till intervjuerna kontaktades Reggio Emilia Institutet¹, VFU-samordnare samt ett internetforum för lärare. Anledningen till att Reggio Emilia Institutet kontaktades var att följa upp det spår som varit upprinnelsen till uppsatsens syfte, vilket hade varit en Reggio Emilia-inspirerad förskola. Via institutet fick jag flertalet tips på skolor av vilka jag kontaktade en av dessa. Ytterligare en väg för att finna informanter till intervjuerna var att kontakta en VFU-samordnare för tips på grundskolor som kunde tänkas beröra uppsatsens syfte, vilket ledde vidare till många olika skolor. Ett internetbaserat diskussionsforum för lärare i grundskolan visade sig efter en öppen förfrågan om intervju ge tre svar. Två av dessa slutade svara, alltså kategoriserat som ett externt bortfall (Stukát 2005:64). och en kontakt ledde vidare till en skola, som ökade spridningen i urvalsgruppen ytterligare. Intervjuerna genomfördes utspritt över en månads tid och alla intervjuer utom en gjordes på informantens arbetsplats, något att eftersträva enligt Stukát då informanten är på sin hemmaplan (Stukát 2005:40). En gjordes i en offentlig men avgränsad miljö. Trots att informanterna delgavs information enligt de etiska reglerna från vetenskapsrådet redogjorda för under avsnittet forskningsetisk diskussion, har några av informanterna valt att inte bli inspelade på ljudfil. Missivbrev har till de kontaktade skolorna sett likadana ut medan missivbrev till enskilda bildlärare varit mer informella till sin karaktär.

De fyra ljudinspelningarna lyssnades först av efter genomförda intervjuer för att få en första tolkning av materialet och föra egna noteringar om det. Dalen beskriver olika tolkningsnivåer på vägen mot en överordnad förståelse eller generaliserad nivå, där denna första tolkning är ett led i (Dalen 2008:75). Resterande intervjuer sammanfattades genom flödesskrivning efter att de var klara, tillsammans med anteckningar gjorda under intervjun och nya egna noteringar om materialet. Efter denna första genomgång av samtliga intervjuer via anteckningar eller ljudinspelning, bearbetades materialet ännu en gång för att skriva ner de relevanta delarna av de intervjuer som endast hade anteckningar, samt transkribera de relevanta delarna av ljudinspelningarna. Relevansen baserades i detta skede på examensarbetets syfte, litteratur och teori. Nu fanns ett någorlunda sorterat och sammanfattat material av intervjuerna. Efter att materialet blivit mer bekant och fokuserat, arbetades möjliga gemensamma huvudteman fram. Dessa huvudteman reducerades till fyra teman. Transkriberingarna bearbetades därefter igen

¹ Reggio Emilia Institutet är en ideell ekonomisk förening som grundar sig på den pedagogiska rörelsen Reggio Emilia från Italien, skapad av Loris Malaguzzi, och riktar sig både till förskola och grundskola.

för att reducera materialet till det som hade anknytning till de fyra temana. För att få ytterligare struktur på materialet sorterades respektive informants svar in under relevant tema. Detta åskådliggörande underlättade den argumenterande processen.

5.3 Relaterbarhet

Enligt Stukát har generalisering en låg relevans i kvalitativ forskning (Stukát 2005:129). Däremot, fortsätter författaren, går det utmärkt att ha en strävan att försöka uppnå ett representativt underlag. Så för att få en så liten snedvridning av urvalet av informanter i uppsatsen som möjligt, har en stor spridning eftersträvat även om det enligt Stukát bör vara klart fler informanter (Stukát 2005:58f). Följande lista är exempel på olika faktorer gällande spridningen bland informanterna:

- Grundskolornas olika upptagningsområde i socioekonomiskt perspektiv.
- Grundskolornas olika storlek sett till elevantal.
- Grundskolornas olika storlek sett till antalet olika årskurser.
- Byggnadens och områdets upplevda status.
- Skillnader i utsträckningen av informanternas uppgivna yrkeserfarenhet.
- Informanternas arbetsplatsers belägenhet, till exempel centralt i eller i yttre glesbefolkad del av en större tätort.
- Variationer mellan respektive informanters elevåldrar.

Arbetsplatserna och tillika grundskolorna ligger i allt från yttre lågstatus-förorter till mer privilegierade innerstadsområden. Från gamla, påkostade och statusfyllda byggnader till nyare, billigare underdimensionerade byggnader. Från elevantal i skolor på runt 350 till runt 800 samt från förskoleklasser upp till årskurs nio. Spridningen i informanternas verkamma elevåldrar har intentionen att se hur det, enligt informanterna, ser ut i skolans äldre årskurser. Om det i sig kan berätta något om vad som hänt tidigare. Samt få ett bredare intryck av grundskolan angående ämnesintegrering med bildämnet.

5.4 Intervjuguide

Som metod-litteratur för intervjumomentet har använts Dalens *Intervju som metod* (2008). Uppsatsen har - i och med arbetets begränsning i tid och textomfång - ett lärarperspektiv.

Intervjuguiden har utarbetats efter områdena genre teori, ämnesintegrering, samarbete med förskola, bildämnets olika uttryckssätt och elevens uttryck. Intervjuguiden har skrivits med tanke på Dalens fem rekommendationer gällande frågeformuleringar, detta för att få fram så öppna diskussioner och fria tankar som möjligt: frågorna bör vara tydliga; frågorna bör inte vara ledande; frågorna bör vara anpassade till informantens kunskapsnivå; finns det risk att frågorna är för känsliga och slutligen om frågorna ger svängrum för informantens egna uppfattningar (Dalens 2008:32). Frågor kring ämnesintegrering har uttryckligen frågat om just detta, men även om hur informanterna upplever eventuell respons från kollegor i de ämnesintegrerade ämnena. Hur de jämförelsevis upplevt att inte arbeta ämnesintegrerat. Vidare har frågorna rört sig kring genre teori, med frågor som om och hur de arbetar med tekniker. Om de upplever att eleven får möjlighet att använda många olika uttrycksformer. I vilken grad informanterna upplever att de styr eleven. Eventuellt samarbete med förskola har efterfrågats och med följdfrågor om hur samarbetet ser ut samt hur grundskola influeras av förskola. De två områdena bildämnets olika uttryckssätt samt elevens uttryck har många skiftande frågor som angränsar till ämnesintegrering. De syftar till att undersöka samband mellan dessa områden.

7 av intervjuerna har varit semistrukturerade med intervjuguide, och 1 har varit mer ostrukturerad samt utan intervjuguide. 7 av 8 intervjuer har inneburit möjlighet till att spela in ljud-data, vilket 5 av informanterna godkänt (varav 1 ljudinspelning olyckligtvis raderades) och 3 har föredragit att anteckningar förts istället. Som Dalen har beskrivit kan frågorna i intervjuguiden, efter de inledande intervjuerna, ha behövts skrivas om (Dalen 2008:28).

Informanterna har informerats om att uppsatsen behandlar det estetiska uttrycksmedlet bild i ett kommunikativt perspektiv. Informanterna har även informerats om att uppsatsen bearbetar bild i ett ämnesintegrerat perspektiv. Detta dels för att delar av litteraturen kopplar ihop ämnesintegrering med förmågan att uttrycka sig och dels för att ämnesintegrering till sin natur binder ihop ämnen som till exempel svenska och SO-ämnena. Dessa ämnen har enligt informanterna haft tydligare och fler krav från styrdokument gällande värderingar och omdömen, än exempelvis ämnet bild, som informanterna ser som mindre reglerat och styrt från styrdokument gällande värderingar och omdömen.

5.5 Val av analysmetod

Innehållsanalys med några få centrala teman, vilka togs fram enligt beskrivning i avsnitt 5.2 ovan, har använts för att peka mönster och gemensamma drag i intervju svaren (Metod helt enkelt 2009:101f). I förarbetet till innehållsanalysen, utöver temaframställningen enligt ovan, framställdes en matris med samtliga informanter längs matrisens ena axel, och de fyra teman som valts ut längs matrisens andra axel. I matrisen prickades dels av vilka informanter som gav information om vilket tema, och dels korta noter om viktig information från informanterna rörande specifika teman. Detta gjorde analysarbetet mer överskådligt och sammanfallande eller avvikande svar från informanterna tydligare.

5.6 Forskningsetisk diskussion

Vetenskapsrådets förhållningsregler för forskningsetik (2002) har följts i största möjliga mån även om de för uppsatser på denna nivå inte är tvingande.

Vetenskapsrådet ställer upp följande fyra etiska huvudkrav:

1. Informationskravet, som innebär att forskaren ska informera uppgiftslämnaren om villkoren för deltagandet och att deltagandet är frivilligt (Vetenskapsrådet 2002:7). Vid kontakt med informanterna har de, så snart det har vart praktiskt möjligt, informerats om examensarbetet och studenten samt om villkoren för deltagandet. Denna information har repeterats vid intervjutillfället.
2. Samtyckeskravet, att forskaren behöver uppgiftslämnarens godkännande till deltagandet, på vilka villkor det sker samt att uppgiftslämnaren får avsluta sin medverkan (Vetenskapsrådet 2002:9). Godkännande för detta har inhämtats innan respektive intervjutillfälle. Vid de två fall godkännande inte mottagits har intervjun heller inte genomförts, och ses som ett externt bortfall (Stukát 2005:64).
3. Konfidentialitetskravet, som betyder att information som lämnas av uppgiftslämnaren skall hanteras på ett sådant sätt att utomstående inte kan ta del av eller identifiera informationen (Vetenskapsrådet 2002:12). Den insamlade informationen har förvarats på säker plats, och informanterna har informerats om att all insamlad information om personer eller platser kommer hanteras så att de inte går att identifiera.

4. Nyttjandekravet berör omfattningen av behandlingen av informationen insamlad från den enskilde. Informationen får inte användas i icke-vetenskapliga eller kommersiella syften. Ej heller får informationen nyttjas för åtgärder eller beslut som drabbar den enskilde (Vetenskapsrådet 2002:14). Informanterna informerades om att insamlad information från intervjun kommer att raderas och förstöras efter att arbetet med uppsatsen är klart och uppsatsen blivit färdigställd.

5.7 Metoddiskussion

En brist i arbetet med intervjuguiden under examensarbetets gång har varit att den utvecklats, och därmed förändrats, mellan några av intervjuerna, vilket medfört att informanterna inte mött samma frågor. Detta, formulerat som ett internt bortfall enligt Stukát, kan ha medfört att likvärdigheten i de olika informanternas svar minskat liksom möjligheterna att jämföra dessa svar (Stukát 2005:65). Detta bortfall ger troligen lika stora eller större konsekvenser än det tidigare nämnda externa bortfallet.

6 ANALYS OCH RESULTAT

I detta avsnitt kommer jag redogöra för resultaten av intervjuerna fördelade under respektive huvudtema, samt belysa dessa med teori och aktuell forskning. Överlag ansåg majoriteten av informanterna att ämnesintegrerat arbete var bra men samtidigt att det var svårt att genomföra samt svårt att göra bedömningar. Generellt uttalade sig informanter med rötter i Reggio Emilia-pedagogiken i positivare ordalag om ämnesintegrering och uppgav att de arbetade ämnesintegrerat i större utsträckning än övriga informanter.

6.1 Bildspråk

Informant E och F poängterade betydelsen av den identitets-stärkande process som bildämnet, enligt dem, kan ha på eleven och att en stärkt identitet även påverkar självförtroendet hos eleven positivt, vilket informanterna uppgav påverkade elevens studiegång som helhet. Bamfords text kan inte avgöra vad utbildning inom konstarterna genererar för förbättringar i andra konstarter, men menar att ett holistiskt perspektiv är rimligt att ha, att det kan ge generella färdigheter (Bamford 2006:106). Däremot konstaterar författaren att kvalitativ utbildning i konstarter med hög kvalitet har tydliga fördelar för eleven i form av förbättrad hälsa och ökat socio-kulturellt välmående (Bamford 2006:11). Författaren ger exempel på utbildning i konstarterna med låg kvalitet som fokuserad på fysiska objekt, skild från eleven och dennes miljö samt isolerad från annat lärande. Hög kvalitet uppnås bland annat genom grupparbete, involverande av elevens känslor och konkurrensbefriad verksamhet (Bamford 2006:96f). Det som påverkar individen formar individen och det ger effekt på hur denne agerar med sin omgivning enligt sociokulturell teori (Stensmo 1994:153f). Därför är det rimligt att anta att en identitetsstärkande process kommer påverka skolgången generellt positivt.

Flera av informanterna ansåg att bilden kommunicerade information som inte helt kunde ersättas av tal eller skrift, men att de olika uttrycken kunde komplettera varandra. Informant C, D, G och I hade alla en bakgrund i arbete med Reggio Emilia-inspirerad pedagogik. Dessa informanter uppgav ett tydligare fokus på estetiska processer och uttryck, vilket i grundskolan till största delen bestod av bild. Kress menar med sitt exempel i artikeln i TESOL Quarterly att bilden innehar betydelse och kommunikativ information som inte helt kan ersättas med tal- eller skriftspråket, samt att dessa kommunikationsformer har skilda kvaliteter, varför båda behövs (Kress 2000). Vygotskij anser enligt Stensmo att bilden har en överförande funktion

till talet, och talet till skriftspråket. Vidare menar författaren att Vygotskijs teorier har en tydlig linjär form, utvecklingen har en riktning (Stensmo 1994:166). De informanter som ansåg att bilden inte kunde ersättas av talet eller skriften uppgav att de fortfarande arbetade aktivt med bilden trots att elevernas åldrar var allt från 6-15 år. Att bilden fortfarande har kommunikativ betydelse är tydligt enligt informanterna, liksom att bilden kan förmedla saker som skrift eller tal inte kan. Socialsemiotiska system, som Kress förespråkar, har ingen linjär struktur utan är mer som en matris, det vill säga att alla delar är viktiga och alla delar kan påverka varandra (Kress 1997). Med ett socialsemiotiskt perspektiv på informanternas uppgifter är det fullt rimligt att bilden har ett eget värde och funktion likställt med tal eller skrift. Detta skulle rimligtvis då förutsätta möjligheter för individens bildspråk att utvecklas, som i fallet med individens skrift- & talspråk i ämnet svenska i skolan.

Hälften av informanterna uppgav att de regelbundet använde bildanalys på elevens egen bild, som ett led i att utveckla elevens förståelse för bildspråk och bildkommunikation. Bildanalys är enligt Lgr11 en viktig del av bildämnet (Lgr11 2011:20). Trots det uppgav informanterna att hälften av dem endast använde bildanalys perifert och sporadiskt. Att förstå och kunna tolka bilder som omger individen är en viktig del i både ett sociokulturellt och socialsemiotiskt perspektiv, och båda perspektiv anser att ens sociala och kulturella omgivning påverkar samt bidrar till att forma individen (Stensmo 1994, Kress 1997). Att förstå sig själv och sina uttryck mot omvärlden måste alltså då också vara av likvärdig betydelse. Ett sätt är att analysera sina uttryck med stöd av läraren och ytterligare ett annat är att analysera dem tillsammans med sina klasskamrater, som är en betydelsefull social grupp tillhörighet i skolålder. Cowan och Albers berättar i sin artikel att de lotsar klassen genom olika analyser för att låta den sociala faktorn påverka och spegla eleverna (Cowan & Albers 2006).

Informant F hävdade, i arbetet med elever med dyslektiska svårigheter, att det var viktigt att eleven hittade sin egen röst och då kunde bilden vara en funktion för detta. Vidare förklarade informanten att språk inte bara var tal eller text utan även att uttrycka sig på andra sätt. I sin undervisning, enligt Informant G, användes bildspråket för att utveckla elevens egna teorier om olika fenomen, när talet inte räckte till. Som informant F hävdade, i egenskap av att vara specialpedagog, hade elevens egna röst gått förlorad. I det här fallet till stor del på grund av individens omgivning i skolan. Informanten menade också att överdrivet kraftiga regler och strukturer var en del av orsaken. Genreteori kan tillhandahålla struktur och form som ett stöd

för skapande, men det förutsätter också att skapandet finns där. Strukturerna och formerna syftar ju till att stödja något annat (Löfstedt 2004:44ff). Enligt Löfstedt menar Read att barnets skapande bör störas minimalt. Skapandet har sin grund i våra sinnen och är därför djupt personlig (Löfstedt 2004:17ff). I detta perspektiv var det inte konstigt att eleven, som informant F uppgav, hade tappat sin egen röst. Enligt informanten lotsades eleven att hitta tillbaka till sin egen röst genom bildspråket vilket enligt informanten senare gav ett bra stöd till elevens skriftspråk. Informant G menade att eleven fick välja hur denne ville förklara egna teorier eller tankar, till exempel i tal eller i bildform. Informanten menade också att när eleven gick över till bildformen blev det ofta fantasifulla och detaljerade resultat. Piagets syn på lärandesituationen är enligt Stensmo baserat på elevens aktiva och kreativa medverkan. Eleven ska inte memorera kunskap utan genom formen i situationen lära sig lära (Stensmo 1994:133f). I informant G's beskrivna situation var det eleven som kom med teorierna och tankarna samt själv målade upp och instruerade läraren och klasskamraterna. Det handlade i det här fallet inte om givna fakta som skulle förmedlas utan en process i vilken eleven var i centrum, bokstavligen. Genom det estetiska uttrycket skulle det alltså finnas möjlighet för alla att se elevens bild av sina tankar. Formen var given men kunskapen skapades under tiden. Inramningen och arbetssättet var, enligt informanten, hämtat från förskolan och beskrevs närmast som organiskt, men med handledning från läraren. Flera teoretiska perspektiv går att sätta på situationen, såväl Piagets konstruktivistiska, Vygotskijs sociokulturella, Reads fria skapande som socialsemiotiskt perspektiv. Detta gör situationen intressant.

Flera av informanterna menade att deras elever klart lättare hittade ett eget språk och uttryck i användandet av lera och fysiska bygg-material, i motsats till måleri eller att rita. Ofta berodde detta enligt informanterna på elevernas upplevda självzensur och egna krav på perfektion. Dessa uppgavs inte finnas på samma sätt i de två förstnämnda materialvalen. Löfstedt refererar till Lowenfeldt som beskriver att barnet först ritar spontant men när det växer och medvetandet ökar så blir det spontana mer och mer hämmat. Detta leder till stagnation och kanske att de helt slutar rita (Lowenfeldt 1972, se Löfstedt 2004:15). I ett genreteoretiskt perspektiv gynnas de elever som tidigare hämmats, genom att de undervisas i exempel. Former och strukturer för hur bilder kan vara uppbyggda, kan ge en bas att utgå ifrån och på det sättet få en trygghet i sin bildframställning (Löfstedt 2004:44f).

6.2 Verktyg, strategier & tekniker

Olika verktyg för den estetiska framställningen skiljdes uttryckligen åt från elevens kreativa process, enligt flera av informanterna. Men ändå verkade elevens kreativa process vara, efter vad merparten av informanterna berättar, delvis beroende av verktygen och elevens skicklighet med dessa. Det verkade alltså som att flera av informanterna blandade ihop elevens förmåga att uttrycka sig kreativt med elevens fria, spontana uttryck. Förmågan att styra sitt estetiska uttryck för att uppnå önskad tolkning av bilden kräver enligt informant E både kunskaper och färdigheter i olika verktyg i form av tekniker samt kunskaper i bildanalys. Detta är också en av Wetterholms huvudpoänger (Wetterholm 1992). Bildanalys, alltså kunskap om hur en bild mottages, finns som tidigare nämnts frekvent återgett i Lgr11, medan färdigheter i olika tekniker i skapandet av bilden nämns mer sparsamt (Lgr11 2011:20). Sett till hela detta resonemang är Reads och den tidsandans påverkan på bildämnet i skolan fortfarande aktuellt till viss del (Bamford 2006:35, Lindström 1997:18f, Löfstedt 2004:19). Synen på förutsättningar för kreativitet varierar mellan teorierna. Read vill i korthet släppa den fria (Löfstedt 2004:19). Vygotskij ser den, enligt Stensmo, i den proximala utvecklingszonen (Stensmo 1994:153f). Socialsemiotik ser det i kunskaper om och förtrogenhet med olika socialsemiotiska system (Kress 1997).

Informant G arbetade med en förskoleklass, i en inomhusmiljö som enligt min uppfattning under intervjubesöket på arbetsplatsen, var mer lik en förskola än en skola. Det beskrivna arbetssättet påminde också det mycket om storbarnsgrupper på förskola i den mån att de till stor del bestod av längre projekt med ett övergripande tema. Informanten beskrev att arbetet till stor del utgick ifrån elevens egen tanke, i motsats till traditionell skolundervisning där läraren mer kunde anses förmedla information till eleven. Upptakten till ett projekt, berättade informanten, kunde typiskt starta med att elevgruppen gemensamt fick ”kladda” och bekanta sig med det material som avsågs användas. Vidare förklarar informanten att denna process sedan övergick till en mer styrd form av materialbehandling, där elevgruppen instruerades i olika verktyg, tekniker och handhavanden som ansågs komma att behövas. Alltså ett genrepedagogiskt grepp likt det Löfstedt återger om Wolf och Perrys arbete samt som även Johnson beskriver, om kunskaper nödvändiga för att förmedla tanke till uttryck (Wolf & Perry 1988, se Löfstedt 2004:44ff, Johnson 1998:166ff). Informanten upplevde att eleven genom denna process ökade sin tilltro till sin förmåga att uttrycka sig med det bearbetade materialet. Informanten beskrev inte hanterandet av ett verktyg för att producera något mot uppskattning, utan att kunna hantera ett verktyg för att lyckas förmedla något i ett estetiskt uttryck i enlighet

med sina egna tankar. Enligt informanten var det alltså att uttrycka något sprunget ur elevens egna tankegångar som eftersträvades, och för att kunna göra det behövdes kunskap för att förmedla detta. Även Informanterna C, D och I uppgav att de hade ett liknande arbetssätt, medan informant H uppgav ett mer individ- & situationsbaserat handledande. Den sistnämnda informantens arbetsgång tog enligt utsaga fasta på att stödja individen när problem uppkom. Ett annat exempel på individualiserat handledande uppgav informant I, men först efter att tidigare nämnda faser av kladdande och gemensamt instruerande genomförts. Först därefter handledde informanten enligt egen utsaga sina elever i deras uppkomna problem. Informant G's arbetsgång i ett sociokulturellt perspektiv bearbetar lärande i grupp. Detta har två stora fördelar, varav det första är att alla är aktiva, ingen lämnas utanför eller glöms bort. Det andra är att eleverna interagerar och lär av varandra. Arbetsgången för Informant H är problematiskt då mängden individuella handledningar tar mycket tid, tid som skulle kunnat ägnas åt annat. Informant H missar också de fördelar som nyss nämnts i ett sociokulturellt perspektiv om gruppen. Informant I uppgav istället en lösning med ett arbetssätt liknande informant G, och fortsatte sedan med mer individuell handledning. Den handledningen hade fokus på problemlösning i ett elevperspektiv. Stensmo skriver att fördelen med ett sådant angreppssätt enligt Piaget är att det utgår ifrån att eleven själv väljer och utformar sitt problem, som nämnts tidigare, vilket skapar en lust till arbetet (Stensmo 1994:133f).

6.3 Bilduttryck före tal- och textuttryck

En tanke eller teori som eleven hade blev rikare, upplevde informant G, om tanken först uttrycktes estetiskt för att sedan beskrivas. Även beskrivningen upplevdes av informanten som rikare i denna ordning än om talet hade uttryckts först. Informant H uppgav att elevernas arbetsgång initialt hade en kort planering, sedan bildarbete och sist text till detta. Den initiala planering togs bort helt då den enligt informanten inte tillförde något, och bildprocessen blev det initiala istället. Ett ämnesintegrerat perspektiv på bildens placering före tal- & textuttryck gav informant I vars elever enligt denne inledde varje projekt med eget skapande om det aktuella ämnet. Eleverna uttryckte därmed sina befintliga kunskaper kring ämnet, till vilken den ämnesintegrerade ämnesläraren sedan enligt informanten ”krokade i” sin kommande undervisning med syftet att knyta an den nya kunskapen till elevens befintliga.

Paquette, Fello och Jalongo (2007) beskriver i sin artikel arbetsgången i en studie där eleverna först får rita var sin spindel. Efter det får de lyssna på lärarens berättelse om spindlar, varpå de får rita var sin ny spindel. Spindlarna ser andra gången annorlunda ut från första, de har fått fler egenskaper som stämmer mer överens med berättelsen och därigenom med verkligheten.

Detta är ett snabbt sätt för eleverna själva att se utsträckningen av sin kunskap och hur den förändras. Bilderna de själva har ritat talar tillbaka till dem (Paquette, Fello & Jalongo 2007:68). Detta ger också något för läraren att sedan kroka tag i, precis som för informant I´s ämnesintegrerade projektarbeten. Vad kan fördelen vara med detta? I Vygotskijs perspektiv om den proximala utvecklingszonen som Stensmo beskriver, är detta ett skolexempel på hur läraren eller lärarna först inhämtar kunskap om var eleverna befinner sig för att sedan starta där (Stensmo 1994:153f). Med Kress socialsemiotiska perspektiv kan man se processen med alla delar som påverkar sinnena. Hörsel, känsel, motorik, ritande/skapande, syn för att bara nämna några. Alla delar, eller de delar som individen uppmärksammar, tolkar individen samtidigt som individen skapar kontinuerligt i olika socialsemiotiska system i sin omgivning (Kress 1997).

Informant I förklarade att bild var ett producerande ämne och att det därför var viktigt att inte fastna i görandet. Att till exempel som informanten uppgav, ha målet att hjälpa eleverna att hitta en egen drivkraft för sitt skapande och därigenom en mening med sitt skapande. I Piagets pedagogiska perspektiv som Stensmo återger, får eleven förhålla sig aktiv och skapande i processen, och dessutom är innehållet delvis i elevens makt och inte enbart hos läraren (Stensmo 1994:133f). På det här sättet som informant I uppger att hen arbetar, släpps eleven ganska fritt att pröva sina vingar inklusive i de material eller i de former som finns tillgängliga som olika kommunicerande system. Teorin om socialsemiotiska system förutsätter att individen skapar i systemen då de används, istället för att endast ses som brukare av systemen. Under omständigheterna som informant I berättar om kan det då ses som att eleven inte endast blir tilldelad ett system att bruka, utan väljer själv det system där eleven väljer att skapa i (Kress 1997).

6.4 Bildens roll och vikt i förskola och grundskola

Informanternas uppgivna erfarenheter inom sin profession i grundskolan skiftade informanterna emellan. De ramar kring ämnet som styrdokumentet utgjorde, upplevdes av de informanter med längre uppgiven erfarenhet kunna anpassas en hel del för att passa deras syften. De informanter med kortare uppgiven erfarenhet upplevde dessa ramar mer orörliga och därigenom stressande. Detta påverkade informanternas grad av ämnesintegrerat arbete då samtliga informanter uppgav att den typen av arbete tog mer tid. Detta ledde enligt dem till mindre tid för till exempel bedömning. Bamford menar att gedigna bildkunskaper behövs i ämnet för att undervisningen ska vara av värde, och för att kunna se vad som behövs göras

eller vad som skulle kunna göras (Bamford 2006:146). En annan betydelsefull faktor författaren tar upp är forumet för elevens arbete eller presentation. Är det ett betydelsefullt forum lyfter det hela projektet (Bamford 2006:105).

I intervju med informant A hävdade informanten att ämnesintegrering inte marginaliserade bild-ämnet utan snarare stärkte det. Vidare menade informanten att det var andra ämnen, som till exempel naturorienterande (fortsättningsvis benämnt NO) ämnen, som var beroende av bild snarare än det motsatta. Detta på grund av de ämnenas stora användning av bilder. Lindgren skriver i *Pedagogiska magasinet* att bild som ämnesintegrerat ämne reduceras till ett verktyg för kärnämnen, varför författaren anser att bild inte borde användas ämnesintegrerat (Lindgren 2013:47ff). Elliot Eisner, professor emeritus på Stanford University i Kalifornien och verksam inom bland annat utbildning inom konstarterna, menar i en artikel i tidskriften *Art Education* 1998 att ämnesintegrering lätt blir på bekostnad av de estetiska ämnena till förmån för kärnämnen. Och att det blir så, beror enligt Eisner både på grund av jakten på förbättrade resultat hos eleverna, och på lärare i de estetiska ämnena som är allt för snabba med att hjälpa kollegorna i de andra ämnena (Eisner 1998:7f). Eisner argumenterar för att om det görs på rätt sätt och med rätt syften kan det vara av nytta för eleven, men inte nödvändigtvis i ämnet, men tillstår också att den lilla nytta som kan dras ur detta främst berör akademiska bedrifter i läsande och skrivande (Eisner 1998:10ff). De rätta sätten och syftena menar författaren sällan utvärderas erforderligt, vilket lätt leder till önsketänkande i utvärderande av resultaten (Eisner 1998:8ff). Cowan och Albers (2006) hävdar å sin sida att deras studie tydligt visar att eleven gynnas av ämnesintegrerat skolarbete, men på andra premisser: författarna menar att involverandet av elevens känslor, egna minnen, fysiska uttryck och att få detta speglat socialt av klasskamrater, berör många olika delar av individen. Minnet förbättras, strategier skapas, den egna motivationen väcks och identiteten stärks hävdar författarna (Cowan & Albers 2006:133f). Cowan och Albers ser sin studie i ett socialsemiotiskt perspektiv, och lägger vikt vid behovet att använda flera teckensystem för att lyckas läsa av och producera en komplicerad semiotisk produkt (Cowan & Albers 2006:125). Bamford menar att det är av stor vikt att utbildning inom konstarterna både sker i konstarten och (i andra ämnen) genom konstarten. Poängen är alltså att dessa två delar är lika viktiga och nödvändiga (Bamford 2006:139). Dock återger författaren också information från en rapport från Nigeria som beklagar att nyttan av projektet med konstarterna inte går att bevisa eftersom det kan bero på andra faktorer likväl (Bamford 2006:146).

Flera av informanterna omtalade ämnesintegrering som en positiv och givande upplevelse för eleven när det väl genomfördes, oavsett omfattningen och tidsåtgången för eleven. Informant B beskrev ämnesintegrerade projekt med tidsspann på över en månad som inledningsvis frustrerande för eleven men väldigt snabbt givande med entusiasmerade och förkovrade elever. Informant E, som förutom bild även hade samhällsorienterade ämnen i sin skola, hävdade att aktiviteter i bildämnet påverkade elevens person på ett sådant positivt sätt att det gav effekter på andra ämnen informanten var aktiv i. Som nämnt tidigare skriver Bamford om positiva resultat för vad Bamford kallar utbildning genom konstarna. Dock under förutsättningen att utbildning även sker i konstarna (Bamford 2006). Eisner ger uttryck för en generellt mer kritisk hållning till ämnesintegrering med konstarna i sin artikel, till största delen beroende på de grunder som många ämnesintegrerade projekt grundas på. Författaren menar att makten och intresset ofta ligger mest på ena sidan samarbetet istället för att det ligger lika mycket hos båda parter (Eisner 1998).

Informant B och E ansåg att trots att ämnesintegrering fanns som en önskvärd del i skolans styrdokument så såg det klart skralare ut i praktiken, oftast beroende på stress och upplevd tidsbrist hos de övriga och ofta yngre lärarna i de tilltänkta samarbetande ämnena som ofta var svenska och samhällsorienterade-ämnen. Paquette, Fello och Jalongo´s studie i användandet av bilder för elevens självreflektion samt lärarens bedömning av elevens kunskapsnivå är intressant i ljuset av informanternas upplevda stress (Paquette, Fello & Jalongo´s 2007). Denna studie borde även kunna användas ämnesintegrerande med NO-ämnen som av 6 av informanterna ansågs vara det ämnesområde som var svårast att samarbeta med. Skälet till detta var enligt dessa informanter en uppfattning att NO-lärarna ansåg det svårt att använda bild för bedömning samt att de var ovana att arbeta ämnesintegrerat med bild. I förskolan var integrering av NO-relaterade ämnen och det estetiska uttrycksmedlet bild vanligt enligt informanterna A, C, D, G och I. Sett till styrdokumentet för förskolan har bild och bildspråk, som nämnts tidigare i uppsatsen, en central plats tillsammans med andra estetiska uttrycksmedel (Lpfö98). Dessa informanter uppgav i högre grad än de andra informanterna att de, som nämnts tidigare, arbetade ämnesintegrerat. Informant G berättade till exempel att deras förskoleklass hade tagit in förskolans arbetssätt i skolan samt att detta även diskuterats för de högre årskurserna. Här uppgav informanten att en stor stötesten var oro från lärare i de högre årskurserna angående möjligheterna till bedömning och värdering under de tilltänkta arbetsformerna. Sett till dessa orosmoment, kunde arbetsformen ”Talking Drawings” (Paquette, Fello & Jalongo 2007) med fördel använts. Den uppgivna bristen på praktiker och

rutiner för ämnesintegrering tyder på att äldre paradigms finns kvar som hindrar införandet av nya sätt att tänka precis som Lindström beskriver tidigare paradigms seglivade närvaro (Lindström 1997).

Informant F menade att bristande kunskap inom bildämnet försvårade ämnesintegrering, vilket i informantens aktuella projekt enligt denne löstes genom handledning av en erfaren bildlärare på skolan. Bamford förklarar kortfattat att kopplingen mellan lärarens kunnande och begränsningar i pedagogik baserad på konstarterna, är tydlig, och kunnandet tar tid för läraren att uppnå (Bamford 2006:146). I ljuset av det vore det alltså önskvärt att en bildlärare togs för handledning i en situation som informanten beskrev.

En effekt av grundskolans höga värdering av skriftspråk framför andra uttrycksformer, gjorde enligt informant F att elever med kunskap och färdighet i till exempel bildspråk men svårigheter i skriftspråket, blev osynliga. Dessa kunskaper kunde synliggöras i ämnesintegrering uppgav informanten. Kress's artikel visar exempel på att bildspråk kan kompensera för elevens bristande skriftspråk och därmed synliggöra eleven, beroende på lärarens agerande (Kress 2000). Vygotskij ser enligt Stensmo det skrivna språket som ett andra och slutgiltigt verktyg medan Kress ser många kommunikativa system där det skrivna språket bara är ett av många (Stensmo 1994, Kress 1997). Stensmo förklarar att Piaget ser att barnet utvecklar ett inre språk men även att barnet sedan aktivt interagerar med sin omgivning för inläringen (Stensmo 1994:129f). I Cowan och Albers studie möter, blandar och använder sig eleven av många olika system att kommunicera med, vilket är en del av studiens socialsemiotiska ramverk (Cowan & Albers 2006).

Som nämnts tidigare i avsnitt 6.1 om bildspråk, så ansåg flera av informanterna att bilden kommunicerade information som inte helt kunde ersättas av tal eller skrift samt att informanterna C, D, G och I alla hade en bakgrund i arbete med Reggio Emilia-inspirerad pedagogik. Fokuset för de sistnämnda, på estetiska processer och uttryck, skiljde sig från det fokus flera av de övriga informanterna uppgav. Dessa övriga informanter fokus låg enligt dem mer på bedömning och genomförande av uppgifter. Detta hade, enligt informanterna, gett ett annat förhållningssätt till arbetsmetoder i klassrummet samt bedömning och omdömen. Studierna rörande "Talking Drawings" (Paquette, Fello & Jalongo 2007) och bilden som kommunikationsmedel (Kendrick & McKay 2004) studerar båda användandet av bilder som, bland annat, en funktion för lärarens bedömning av elevens kunskap. Båda studier uppger att

detta fungerar, alltså att det hjälper läraren i den situationen. Kendrick och Mckay (2004) hävdar att bilden kan tjänstgöra som överföring mellan olika symbolsystem, samt att elevens bilder kan hjälpa läraren att förstå elevens egna konstruktioner av litteracitet i många olika former. Författarna refererar till Kress och påpekar att rådande paradig om litteracitet sätter skriftspråket främst, i en värld där bilden och bildspråket blir allt mer viktig (Kendrick & Mckay 2004:123f). Kress menar att det är dags för ett paradigmskifte rörande uppfattningen om språk och kommunikation. Världen enligt Kress är inte längre dominerad av det skrivna språket utan av bilder (Kress 1997:5). Språk, hävdar Kress, är inte något vi använder oss av utan något vi skapar. Vi skapar det under tiden vi använder det. Språk är kommunicerande begrepp som alltid består av flera former (Kress 1997:10). Med ett sådant perspektiv på informanternas situation när de fokuserar på bedömning framstår Kendricks och Mckays (2004) samt Paquette, Fello och Jalongo's (2007) arbeten med bildspråk som rationella och tidsbesparande.

7 SLUTSATSER OCH SAMMANFATTNING

Uppsatsens syfte och frågeställningarna kan inte anses ha besvarats entydigt. Att diskriminera det estetiska uttrycksmedlet bild från andra påverkande faktorer på elevens tal- och skriftspråk har visat sig inte vara görbart i ett arbete av denna utsträckning.

7.1 Frågeställning 1

Angående den första frågeställningen, om informanterna upplever att det estetiska uttrycksmedlet bild används för att stimulera eleven i sin text- och tal-baserade kommunikation, framgår i avsnitt 6.1 på sidan 19 att informant C, D, E, F, G och I anser att ämnet bild i skolan inte kan ersättas helt av text eller tal, att de kompletterar varandra. Detta svarar inte direkt på frågeställningen men jag tolkar detta som att brukandet av estetiska uttryck för kommunikativa syften används parallellt med text och tal varför jag ser det som fullt rimligt att de även påverkar varandra. Frågeställningen anser jag ha besvarats indirekt enligt detta resonemang. Mer tydligt svar på frågeställningen ger informant F och G på efterföljande 2 sidor, där de hävdar att det används i det syfte som frågeställningen anger. Av resterande informanternas uppgifter sluter jag mig till att de inte använder det estetiska uttrycksmedlet bild för det ändamålet.

På sidan 23 beskriver informant H och I ett arbetssätt där bilden är det initiala när en ny del i undervisningen påbörjas. Detta svarar inte direkt på frågeställningarna men anger, enligt min tolkning, ett arbetssätt där bilden avsiktligt premieras framför skrift eller tal. Informant I beskriver vidare att detta är ett bra sätt för lärare i andra ämnen som berörs av den aktuella undervisningen, att se elevens aktuella kunskaper som ett verktyg för att avgöra en lämplig initial undervisningsnivå. Detta är inte heller ett direkt svar på frågeställningarna men det säger, enligt mig, en hel del att informanten uppger att skolan arbetat fram ett arbetssätt med bild initialt framför skrift eller tal. På sidan 26 uppger informant G att arbetssättet de hämtat från förskolan, med fördel kan användas i skolan samt att diskussioner förs att utveckla detta även för äldre åldrar, men att en stötesten är okunskap om hur det ska göras. Jag tolkar detta som att det finns, enligt informant G på dennes verksamma skola, en syn på bilden som ett möjligt komplement till skrift- och talbaserad kommunikation. Inte heller detta svarar direkt på frågeställningarna men indikerar men att det finns en vilja och ambition att försöka arbeta mer med estetiska uttryck på det sätt som informant G beskrivit.

I avsnitt 6.4 på sidan 24 och 25 beskrivs av både Eisner (1998) och Bamford (2006) att distinktion mellan estetiska uttryck och andra faktorerers påverkan på prestationer i andra delar av skolgången, och här inkluderar jag elevens skrift- och talbaserade kommunikation, är mycket svår att göra. På samma sida refererar jag dock till Eisner (1998) som ser viss akademisk bedrift i läsning och skrivande som en vinst via konstarna, men detta resultat tolkar jag som placerat för långt ifrån min uppsats åsyftade utbildningsnivå och ålder för att vara relevant, även om det rent tekniskt ligger nära frågeställningen.

7.2 Frågeställning 2

3 av informanterna, E och F i avsnitt 6.1 på sidan 19 samt informant F i avsnitt 6.4 på sidan 25, hävdar att bildämnet kan ha en positiv verkan på individen och det tolkar jag som en indirekt gynnande faktor i allt eleven företar sig i skolan, där elevens skrift- och talbaserade kommunikation är en del. Informant B beskriver, på sidan 25 i andra stycket, ämnesintegreringen med bild i andra ämnen som en positiv påverkan på individens arbetsglädje. Informant E sluter sig, i samma stycke, till skaran som menar sig se positiva effekter spilla över på de integrerade ämnena. Detta sammantaget tolkar jag som ett svar på uppsatsens andra frågeställning - hur upplever informanterna att det estetiska uttrycksmedlet bild används för att stimulera eleven i sin text- och tal-baserade kommunikation – med förbehållet att stimuleringen, enligt min tolkning av informanternas uppgifter, sker indirekt.

Informant F beskriver på sidan 20 i uppsatsen vikten av att dennes elever hittar sina egna röster, och då tal och text tidigare uppgetts ha varit ett hinder för dem har bild-arbetet agerat som en funktion för dem att hitta tillbaka till sin röst att uttrycka i tal eller text. Exempel på hur elevens text- och talbaserade kommunikation kan stimuleras uppger informant G på sidan 20, 22 och 23. Eleven uppges då återge en rikare beskrivning av momentet eller sina tankar om de först uttrycks i bild, på valfritt sätt, och därefter i tal eller text. Min tolkning av detta är att det estetiska uttrycket bild kan stimulera elevens uttryck i sin text- och talbaserade kommunikation genom att det föregår text eller tal. Detta under förutsättning att eleven först får bekanta sig med de material och sätt som de uttrycker sig i, samt tekniker och handhavande för dessa, enligt informanterna. Som nämns i uppsatsen på sidan 21 uppger flera av informanterna att fysiska material som exempelvis lera kan vara att föredra som val av estetiskt uttryck när självansur är ett hinder i teckning eller måleri. Ordet *hur* i den andra frågeställningen kan enligt mig här besvaras med det estetiska uttryck som eleven är mest bekväm med.

7.3 Vidare forskning

Det finns gediget med forskning rörande bildtolkning och bildanalys, men sett till den andra änden av bilden – alltså där bilden skapas, finns inte lika mycket litteratur. En del av den bildtolkande och bildanalyserande litteraturen återfinns i ett vetenskaps- och konsthistoriskt perspektiv där endast produkten återstår, varför skapandet blir svåråtkomligt. Ytterligare vidare forskning kan också vara observationer av elever i klassrumssituation som en utveckling av denna forskning mot elevperspektiv. Till detta kan intervjuer med bildlärare kompletteras med de andra ämneslärare som deltar i ämnesintegrerade arbeten och projekt.

8 KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

8.1 Tryckta

Litteratur

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Bamford, Anne (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann
- Dalen, Monica (2008). *Intervju som metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning
- Johnson, Paul (1998). Making picture stories: children illustrating their narrative texts. I: Evans, Janet (red.) *What's in the picture?: responding to illustrations in picture books*. London: Paul Chapman
- Kress, Gunther R. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups
- Löfstedt, Ulla (2004). *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping Univ. Press. Årterger Wolf, D & Perry, M. D. (1988). From Endpoints to Repertoires: Some New Conclusions about Drawing Development. *Journal of Aesthetic Education*, 22, (1), 17-34.
- Löfstedt, Ulla (2004). *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping Univ. Press. Årterger Lowenfeldt, V. (1972). *Kreativitet og vækst*. Köpenhamn: Gjellerups Forlag.
- Löfstedt, Ulla (2004). *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping Univ. Press
- Stensmo, Christer (1994). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Wetterholm, H (1992). *Det synliga språket: en lärobok i bild*. 1. uppl. Stockholm: Runa.

Tidskrifter & Artiklar

- Cowan, K & Albers, P (2006). Semiotic Representations: Building Complex Literacy Practices through the Arts. *Reading Teacher*, v60 n2 p124-137.
- Eisner, E (1998). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement. *Art Education*, v51 n1 p7-15.
- Kendrick, M. & McKay, R. (2004). Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 4, no. 1, pp. 109-128.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges To Thinking About Language. *TESOL Quarterly*, vol. 34, no. 2, pp. 337-340.
- Lindgren, M. (2013). Konst – för sin egen eller för andra ämnens skull?. *Pedagogiska magasinet*, nr 3, s 47-51.
- Lindström, L. (1997). Integration, Creativity, or Communication? Paradigm Shifts and Continuity in Swedish Art Education. *Arts Education Policy Review*, 99:1, 17-24, DOI: 10.1080/10632919709600761
- Paquette, K.R., Fello, S.E. & Jalongo, M.R. (2007). The Talking Drawings Strategy: Using Primary Children's Illustrations and Oral Language to Improve Comprehension of Expository Text. *Early Childhood Education Journal*, vol. 35, no. 1, pp. 65-73.

Övrigt

- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf
[2013-11-19]

8.2 Otryckta

- Intervju med informant A onsdag den 9 oktober 2013
- Intervju med informant B torsdag den 17 oktober 2013
- Intervju med informant C & D tisdag den 22 oktober 2013
- Intervju med informant E tisdag den 22 oktober 2013
- Intervju med informant F fredag den 25 oktober 2013
- Intervju med informant G torsdag den 31 oktober 2013
- Intervju med informant H måndag den 4 november 2013
- Intervju med informant I torsdag den 7 november 2013

Styrdokument

- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 (2011)
Skolverket
- Läroplan för förskolan Lpfö 98 [Elektronisk resurs]. [Ny, rev. utg.] (2010).
Stockholm: Skolverket.
Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/30905>

9 BILAGOR

9.1 Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Info inför intervju imorgon torsdag 31 oktober kl 13.00 hos er:

Jag heter Tomas Steen och skriver just nu min C-uppsats, på lärarutbildningen på Södertörns Högskola, om bild i ett ämnesintegrerat och kommunikativt perspektiv i grundskolans yngre åldrar. Kortfattat undersöker jag relationen mellan bild ens kommunikativa förmågor...

Jag har fått tips från xx på xx förskolors pedagogiska enhet om att kontakta er (förskoleklass-lärare) för eventuella möjligheter till en intervju om detta, och som jag har förstått det så har ni arbetat med ett projekt kallat "xx" eller "xx" som kan beröra min uppsats.

Jag tänker mig att eventuell intervjutid sträcker sig mellan 20 och 60 minuter beroende på era möjligheter.

Om det känns ok med er så spelar jag gärna in ljudet under intervjun, annars för jag anteckningar.

Eventuell ljudupptagningen kommer efter att uppsatsen är klar att raderas och eventuell information om byggnader, platser samt individer kommer av-identifieras.

Med vänlig hälsning

//Tomas Steen

Mobil: xx

Mail: xx

Interkulturella lärarprogrammet mot förskola, förskoleklass och grundskolans yngre åldrar,
Södertörns Högskola

9.2 Bilaga 2

Intervjuguide

Del 1, inledande (4 frågor):

1. Vad heter du/ni och vad jobbar du/ni med?
2. Hur länge har du arbetat med detta?
3. Vad var dina/era upplevelser av bild när du själv gick i grundskolan?
(för lite, för mycket, enformigt, roligt, stökigt, lugnt, begränsande, inspirerande etc.)
4. Hur ser du/ni på ämnesintegrering generellt, som helhet?

Del 2 A, fördjupande (12 frågor):

5. Hur ser ert samarbete ut med förskoleverksamheten här?
6. I vilken utsträckning ser ni ert arbete här som Reggio Emilia-inspirerat?
7. Hur menar du/ni att det visar sig?
8. Arbetar även de äldre årskurserna Reggio Emilia-inspirerat, och i vilken utsträckning?
9. Förskola och grundskola har var sitt styrdokument, men förskoleklass saknar det, hur ser ni på det och hur förhåller ni er till dessa två styrdokument?
10. Hur blandar ni olika uttrycks-former, till exempel tal, text, teckning, lera osv?
11. Väljer barnen/elevorna själva uttrycksform eller styr du/ni det på något sätt?
12. En del skolor lägger mycket tid på att träna elevens tal och skriftspråk och därigenom mindre tid på estetiska uttryck, hur ser du/ni på den tidsfördelningen?
13. Många hävdar att skolan fokuserar mer och mer på kärnämnen och mindre på resterande ämnen, ser ni några fördelar eller nackdelar med att detta?
14. Hur upplever du/ni att barnen/elevorna använder sig av de olika uttrycksformerna (fritt tolkat)?
15. Upplever du/ni att barnen/elevorna är begränsade på något sätt i sina uttryck? Om ja – hur hanterar ni det?
16. Vilka ämnesområden – sett till grundskolans ämnen – brukar ni arbeta med, med olika bildtekniker/ämnesintegrerat? (SO/NO/Sv/Geografi/Matte etc)

Del 2 B, fördjupande (17 frågor):

17. Hur ser du på kritiska röster som hävdar att ett icke-kärnämne som bild, marginaliseras om de hanteras ämnesintegrerat?
18. Har du arbetat ”icke-ämnesintegrerat” tidigare och vilka är de tydligaste skillnaderna jämfört med ett ämnesintegrerat arbetssätt, tycker du?
19. Vilka andra ämnen har du arbetat ämnesintegrerat med: svenska, B-språk, historia, religion, matte, fysik, biologi, fysik, idrott...?
20. Hur kom det sig att det blev just det/de ämnena?
21. Vad upplever du att dina kollegor i de andra ämnena får ut av ämnesintegreringen?
22. Har dina kollegor i de andra ämnena pratat med dig om eventuella skillnader hos eleverna under eller efter ett ämnesintegrerat projekt eller tillfälle?
23. Har du märkt några skillnader hos eleverna när de får arbeta ämnesintegrerat?
24. Vad uttrycker eleverna själva, till dig, om ämnesintegrerade projekt/tillfällen?
25. Upplever du att eleverna ökar sin förmåga att uttrycka sig på något sätt?
26. Upplever du att eleverna breddar sin personliga repertoar, generellt sett?
(tolka fritt)

27. På vilka olika sätt uttrycker sig eleverna i bildämnet?
28. Gör eller får alla det – alltså uttrycka sig på samtliga tidigare nämnda sätt?
29. ... Eller väljer eleverna själva på vilket sätt och med vilka medel de vill uttrycka sig?
30. Får alla elever träna på de olika uttrycken/uttryckssätten?
31. (Hur arbetar ni med eleverna) - arbetar ni med hur man hanterar olika tekniker?
32. Får eleverna träna på detta i någon större utsträckning eller blir det mer att eleverna får testa teknikerna någon enstaka gång?
33. Styr du eleverna i vad och hur de arbetar, i någon utsträckning?

Del 3, avrundande (4 frågor):

34. Händer det att eleverna överraskar dig/er positivt på något sätt?
35. Vilka kända eller okända människor har inspirerat dig/er inom det estetiska området?
36. Har du/ni kontaktinformation till mig om du/ni skulle vilja återkomma om något?
37. Finns det något mer som du/ni skulle vilja dela med dig/er av?