

# Förutsättningar och faktorer för elevers lärande och utveckling i bildämnet

**Lisa Edman**

**Examensarbete i lärarutbildningen, 15 hp**

**VT-10**

**Handledare: Helena Stenbäck**

# Sammanfattning

Arbetets art: Kvalitativ studie

Titel: Förutsättningar och faktorer för elevers lärande och utveckling i bildämnet

Sidantal: 74

Författare: Lisa Edman

Handledare: Helena Stenbäck

Datum: Maj 2010

Nyckelord: Bildämnet, lärande, förutsättningar, konstnärlig förståelse, konstnärlig utveckling

---

Följande rapport är en kvalitativ studie med en hermeneutisk ansats. Syftet är att undersöka vilka faktorer och förutsättningar som påverkar elevers förståelse för- och upplevelse av lärande utifrån en arbetsprocess med angivna mål i bildämnet. Bakgrunden till studien tar sin utgångspunkt i en nyfikenhet kring vad elever upplever att de lär sig under genom en arbetsprocess, hur detta förhåller sig till målen för uppgiften, och vad som påverkar lärandet. En annan utgångspunkt är resultaten från statliga utvärderingar som visar att måluppfyllelsen i bildämnet är låg samt att elevers förståelse för vad de lär sig genom undervisningen visar sig vara bristfällig.

Studien undersöker hur fem elever i årskurs nio upplever sitt lärande i bildämnet genom arbetet med en uppgift utifrån förutsättningar som deras lärare beskrivit. Metoden för insamling av empiriskt material har varit halvstrukturerade intervjuer. Undersökningen har genomförts i form av en process och lärare och elever har intervjuats utifrån intervjuguider både vid arbetsprocessens början och slut. I det empiriska materialet framkommer att eleverna upplever sig ha lärt sig mycket genom uppgiften men inte nödvändigtvis mest kring de mål som läraren ansett viktigast. Det som eleverna behövt arbeta mest med är sådant som läraren såg som förkunskaper. Eleverna verkar vidare ha fokuserat på vissa mål men inte på andra och faktorer som påverkar detta skulle kunna vara att läraren uttryckt målen implicit samt att det finns brister i förkunskaperna. Brister kunde antydans i elevers konstnärliga förståelse och användandet av bilden som ett språk vilket var uppgiftens övergripande mål. Diskussionen kring studiens resultat tar sin utgångspunkt i vilka förutsättningar och faktorer som kan påverka elevernas lärande och möjligheter till lärande. Detta diskuteras huvudsakligen utifrån teorier som rör barns- och ungdomars konstnärliga eller bildmässiga utveckling i fråga om förståelse och förmåga.

# Abstract

The following is a qualitative study. The purpose is to examine which conditions may influence students understanding and experience of learning in relation to working with an art-assignment. The topic study emerged from a curiosity about what student's experience that they really learn due to the process of working with a fine art-assignment, and how the things learnt relate to the aims of the assignment. Another starting point is the result of national surveys about fine-art education which indicates that student's understanding of learning in this subject is low as well as with the case of goal attainment.

This study examines how five ninth grade students experience their learning process through their work with an art assignment in fine art education. The method for gathering empirical material has been conducting semi-structured interviews. The students and their teacher have been interviewed both at the beginning and at the end of the work with the assignment. The result of this empirical study shows that the students experience that they have learned a lot but due to their work but not necessarily about what the teacher considered to be most important goals for learning in the assignment. The students seem to have focused on certain goals but not the others and the things the students had to work with the hardest with was the things considered by the teacher as previous knowledge. Therefore, goal attainment to some aspects can be seen as low. A reason for this could be that the main goals of the assignment were expressed implicitly by the teacher but also a lack in the students' previous knowledge could also be a crucial factor. A lack of aesthetic understanding in terms of the image as a visual language could be detected. The ending discussion of the result of the study deals with conditions and factors which may influence the student's possibilities of learning. This is discussed mainly through theories about development regarding children's artistic understanding and abilities.

# Innehållsförteckning

<b>Bakgrund</b>	<b>1</b>
<b>Syfte</b>	<b>2</b>
<b>Litteratur</b>	<b>3</b>
Bildämnets historiska utveckling	3
Bildämnet i styrdokumentet och undervisningens realitet	6
Teoretisk bakgrund	10
<b>Metodologisk bakgrund</b>	<b>19</b>
Hermeneutisk ansats	19
<b>Metod</b>	<b>20</b>
<b>Metodval</b>	<b>20</b>
<b>Intervjuer</b>	<b>20</b>
Strukturering av forskningsintervju	20
Intervjufrågor	21
<b>Urval</b>	<b>22</b>
<b>Genomförande</b>	<b>23</b>
<b>Trovärdighet</b>	<b>24</b>
<b>Forskningsetik</b>	<b>25</b>
<b>Analysmetod</b>	<b>26</b>
Transkribering	26
Bearbetning, tolkning och analys	26
<b>Resultat</b>	<b>29</b>
<b>Beskrivning av resultatet</b>	<b>29</b>
<b>Bildläraren om mål och förutsättningar för elevernas lärande</b>	<b>29</b>
Analys av lärarens utsagor efter den första intervjun	34
<b>Elevernas upplevelser av bildämnet, uppgiften och sitt lärande</b>	<b>34</b>
Elev 1	35
Elev 2	42
Elev 4	50
Elev 5	55
<b>Lärarens upplevelse av elevernas förståelse, lärande och resultat</b>	<b>60</b>
<b>Resultatanalys</b>	<b>63</b>
Lärandemål för uppgiften	63
Vad upplever eleverna att de lärt sig?	66
Förutsättningar och faktorer för lärande	67
<b>Diskussion</b>	<b>68</b>

<b>Metoddiskussion</b>	<b>68</b>
<b>Resultatdiskussion</b>	<b>69</b>
<b><i>Sammanfattning</i></b>	<b>74</b>

# Bakgrund

Genom min roll som bildlärare på gymnasienivå och med en konstnärlig utbildningsbakgrund upplever jag att de viktiga kunskaper som kan utvecklas genom bildämnet behandlas mycket bristfälligt. Ett problem som jag själv upplevt, både från elev- och vuxenhåll, är att det finns en brist på förståelse för att bildämnet faktiskt bygger på kunskaper. I min mening bygger ämnet i allra högsta grad på kunskaper och dessa går faktiskt att utveckla och tillägna sig i motsats mot vad många tror. Ofta möter man unga och vuxna som har mycket dålig tillit till sin konstnärliga förmåga. Många vägrar helt enkelt att rita och ursäktar sig skämtsamt med att: ”Jag kan inte ens rita en streckgubbe”. Ibland får man uppfattningen av att människor inte har lärt sig så mycket genom skolans bildundervisning och att förmågan att till exempel teckna hos många avstannar vid en tidig ålder och att den sedan stannar på den nivån. Utifrån ovan nämnda aspekter har jag utvecklat en nyfikenhet vad som ligger bakom hur elever upplever bildundervisningen och vad som påverkar deras förståelse av sitt lärande.

I den nationella utvärderingen av grundskolans ämnen (NU-03) som genomfördes 2003 framstår bildämnet som lite av ett problemämne. Eleverna upplever att ämnet är intressant och roligt men däremot inte viktigt för vare sig framtida studier eller arbete. Synen på bildämnet problematiseras i utvärderingen och anledningarna till att denna syn finns bland eleverna skulle kunna vara många. Ett problem som eleverna förmedlar angående bildundervisningen genom denna undersökning är att man känner sig väldigt osäker på vad som krävs för olika betyg, och vad är det man har gjort som gör att man får ett visst betyg. Samtidigt visar sig måluppfyllelsen i ämnet inte vara särskilt god. (Skolverket, 2005a, Ämnesrapport - Bild NU-03)

Inför problemformuleringen av denna studie studerades en stor mängd böcker, avhandlingar och examensarbeten, som rör bildundervisning på olika sätt. Många av dem fokuserar på bildämnet i grundskolans tidigare år, hur det kan integreras i andra ämnen och oftast utifrån ett lärarperspektiv.

Pavlou och Kambouri (2006) anser att det finns för lite forskning på området om hur elevens inställningar och attityder gentemot det estetiska arbetet i skolan är. Den estetiska verksamheten kan vara populär bland elever menar Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003), men de ifrågasätter varför elever tycker det, kan det vara för att de vill undgå den övriga undervisningen? De menar vidare att ingen egentligen har undersökt vad eleverna vill i verksamheten och därför går det inte att påvisa att så är fallet.

I skolan uppfattas oftast den estetiska verksamheten av elever som något roligt, anser Hjort (2001). Detta är bra eftersom det antagligen är lättare att lära sig något under lustgivande former. Men det ska inte leda till att estetisk verksamhet ska vara en, som Hjort nämner det ”hjälp-gumma”, alltså verka som stöd för att på ett lustfyllt sätt leka in kunskap, åt andra ämnen eftersom undervisningen kan framstå som okomplicerad och rolig. (Hjort, 2001)

Som bakgrund till studien kan nämnas en av mig tidigare gjord aktionsforskning då fokus var på hur läraren kan agera för att få eleverna att ta mer ansvar för sitt lärande. Det som studerades var hur dialogen mellan lärare och elev gick till i handledningssituationer, med fokus på hur frågor ställdes och besvarades både från lärarens och elevens håll. Det upplevda problemet var att läraren allt för ofta serverar eleven med en lösning i stället för att utmana dennes tänkande och få varje handledningssituation till en lärande situation för eleven. Utifrån resultatet av denna aktionsforskning fanns förslag på vidare forskning. Eleverna verkade uppleva att de lärde sig mycket men kunde inte precisera riktigt vad de lärt sig eller varför eller vilken funktion det lärda har. Den vidare forskningen skulle innebära en studie av elevens upplevelse av det lärda. Vad upplever de att de lärt sig? På vilket sätt? Vilken funktion kan det lärda ha för dem?

En nyfikenhet finns också kring vilka uppfattningar som finns kring ämnet bild och hur dessa kan påverka lärandet. I studien studeras hur elever upplever och förstår sitt lärande genom en arbetsprocess i bild. I arbetet kommer olika teorier för barns konstnärliga utveckling tas upp samt hur bildämnet utvecklats historiskt. Olika faktorer och förutsättningar som kan påverka elevers lärande kommer också att behandlas.

## Syfte

Studiens syfte är att utifrån en arbetsprocess i ämnet bild skapa en förståelse för hur elever upplever och förstår sitt lärande och dess syfte gentemot uppsatta mål. Utifrån denna förståelse finns delsyftet att få en uppfattning om vilka förutsättningar och faktorer som påverkar elevernas förståelse och lärande.

Följande frågor har varit vägledande för studien av processen:

- Utifrån vilka förutsättningar ska elevernas lärande i denna arbetsprocess ske? Vad ska de lära sig? Hur ska det gå till? Och vad är målen med uppgiften? Varför ska eleverna lära sig just detta?
- Hur beskriver och upplever eleverna sitt lärande i förhållande till dessa förutsättningar?
- Vilka faktorer kan påverka elevernas lärande och deras upplevelse av lärandet?

# Litteratur

Den litteratur som utgör teoretiska utgångspunkter sträcker sig från bildämnet historiska utveckling till teorier kring hur barns och ungdomars utveckling ser ut i fråga om förmågan att förstå och producera bilder. Hur bildämnet ser ut idag, vilka kunskaper som ska utvecklas samt vilka förutsättningar som finns för undervisningen och lärandet tas också upp. Denna bakgrund blir nödvändig för en vidgad förståelse av empirin och möjliggör också en diskussion kring hur resultatet kan förstås.

## Bildämnet historiska utveckling

För att förstå hur bildundervisningen ser ut idag har dess historiska utveckling studerats. Under nästa rubrik belyses bildämnet realitet och hur det ser ut i styrdokumentet. I detta framgår att äldre läroplaner och ämneskonceptioner gör sig gällande vilket har betydelse för elevernas lärande och bildämnet inriktning. Bakgrunden till detta belyses alltså här nedan.

Anne Bamford har gjort en undersökning om undervisning i olika konstformer och hur förutsättningarna för denna ser ut utifrån ett internationellt perspektiv. Den publicerades 2006 under namnet *The Wow Factor*. Bamford beskriver ett antal olika trender som genom historien påverkat bildundervisningen och som genom hennes undersökning visar sig vara gällande än i dag i olika grad. Några av de trender hon tar upp benämner hon: ”*Tecnocratic Art, Child Art, Art as Expression, Art as cognition, Art as symbolic communication*”(Bamford, 2006, s. 32)

Gunnar Åsen beskriver hur bildämnet har utvecklats i den svenska skolan i essän ”*Varför bild i skolan – en historisk tillbakablick på ett marginaliserat skolämne*” vilken ingår i boken *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Åsen beskriver att de ämnen som betecknas som praktiskt-estetiska under lång tid har haft en speciell funktion i skolan men också varit marginaliserade. Tecknings- eller bildämnet är ett ämne som genomgått mer genomgripande förändringar än de flesta andra ämnen i skolan och livliga diskussioner har förts om ämnets funktioner, inriktning och innehåll. Åsen menar att man knutit stora förhoppningar till vad bildämnet kan åstadkomma men att utrymmet i skolan har varit starkt begränsat. Tre tydliga faser kan utskiljas i både bildlärarutbildningen och i själva ämnets utveckling – en teknisk, en konstpsykologisk och en bildspråklig. I skolan har detta kommit till uttryck i teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel, och bild som kommunikationsmedel. Åsen menar att bildämnet hela tiden har breddats och att man kan se spår av alla inriktningar som traditioner som bärs upp av olika lärargrupper (Åsen, 2006).

”*Tecnocratic art*” – benämner Bamford (2006) som en syn på konstundervisningen vilken innebär att dess innehåll består av ett antal färdigheter och skickligheter som skulle tillgodose industrins och det kommande yrkeslivets behov. Liksom Bamford beskriver Åsen att bildämnet start som skolämne, under 1800-talets första hälft, präglades av ett nyttoinriktat synsätt. Till en början benämndes ämnet som ”*geometri och linearritning*” och hade till syfte att utbilda arbetskraft för hantverk och industri. Undervisningen fokuserade på att öva upp elevernas iakttagelseförmåga, men också förmågan att avbilda människor, landskap, föremål, rita kartor och göra konstruktionsritningar. 1870 blev teckning ett eget ämne i folkskolan och klasserna var

stora. En annan agenda för bildundervisning var moralisk fostran. Eleverna skulle tränas i att sitta still, vara disciplinerade; koncentration och uthållighet var viktigt (Åsén, 2006).

Mot slutet av 1800-talet och in på 1900-talet tonades ämnets nyttoaspekter ned och man började tala om estetisk fostran och smakfostran i bildundervisningen. Det fanns ett motstånd mot detta då man beförde att en konstnärlig inställning skulle uppfattas som suspekt i omvärldens ögon och att en mer teknisk inriktning skulle stärka ämnets status. Andra röster sa som sagt att ämnet skulle bidra till smakfostran och klassisk bildning. Ellen Key lyfter vid 1900-talets början fram frågan om konstfostran också som en moralisk fråga i och med att konsten och det sköna kunde borga för ett bättre liv (Åsén, 2006).

Mot slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet började ett intresse infinna sig för barns utveckling när det gäller en konstnärlig aspekt. Konstnärer intresserade sig för det spontana och fria i barns bilder och begreppet "barnkonst" började användas. Arbetsglädje, känsla, enkelhet och intuition blev nya honnörsord inom konsten. Empiriska studier började genomföras av barns bilder för att spåra mönster i deras utveckling. Dessa psykologiska studier resulterade i teorier om barnteckningens utvecklingsstadier. Man kunde se en stegvis utveckling från primitivt barnklotter till fullt utvecklad rumsframställning. Så småningom började dessa teorier att tillämpas i bildundervisning i Sverige med syftet att kunna avgöra på vilken nivå barns teckningsförmåga ligger och vilka krav som kan ställas på denna. Till exempel antydde att man inte kunde kräva av barnen att avbilda korrekt förrän de var mogna för det och detta ansågs infinna sig någon gång i femte eller sjätte klass, utifrån stöd av utvecklingspsykologin. Dessa nya teorier innebar en våldsamt kritik mot den tidigare tekniska teckningen (Åsén, 2006).

Bamford (2006) benämner det som Åsén talar om för "*Child Art*". Denna trend var influerad av barnpsykologer och utvecklingsteoretiker som Lowenfeld, Dewey och Piaget vilka menade att barn utvecklas genom naturliga kreativa stadier. Konstundervisningen skulle ge möjlighet för barn att ge uttryck för sina känslor och idéer. Barnen skulle ges en ovillkorlig frihet att uttrycka sig och lärare skulle tillhandahålla en stimulerande miljö och lämpliga och varierade material. Lärarna skulle berömma barnens ansträngningar men i övrigt ej styra eller påverka deras kreativa process, som beskrevs som "den organiska utvecklingen av barnet". Lärare blev, enligt Bamford, i och med detta synsätt mindre och mindre klara över sin roll i konstundervisningen.

Åsén (2006) beskriver att under 1930- och 40-talen kritiserades målet med korrekt verklighetsåtergivning och idéer om en friare metodik i teckningsämnet börjar göra sig gällande. Denna metodik innebär att det fria skapandet och det fria tänkandet lyfts fram. Syftet med bildundervisningen blir att ge elever upplevelser, erfarenheter och möjlighet att arbeta med egna idéer genom ett skapande arbete. Den utveckling av teckningsundervisningen som efterlystes påskyndades, enligt Åsén, av Herbert Reads idéer om det fria skapandet som hade börjat introduceras i Sverige. I Reads bok "*Education through art*" som kom 1943 fanns slagordet "som modernismen befriat konstnärerna, borde den också befria eleverna i skolan". Arne Larsson är en av de svenskar som uttolkat Read och det fria skapandet. Han menade att barnens naturliga bildspråk fördäras av kulturens, massmediebildernas och seriernas skadliga inverkan.

Idéerna om det fria skapandet fick gradvis större genomslag och i 1962 års läroplan för grundskolan är idéer om ett fritt skapande en röd tråd genom anvisningarna för teckningsämnet på alla stadier. I och med detta förändrades ämnets roll och det frikopplades i högre grad från andra ämnen. Även lärarens roll förändrades, precis som Bamford beskriver. Kravet på utbildning försvann och istället blev normen för undervisningens mål fria och personliga uttryck. Därmed förändrades också kriterierna för bedömning av elevernas bilder till att mer handla om personlig smak.

Rörelsen "*Art as expression movement*", som Bamford (2006) benämner den, var nära förbunden med "child art movement" i fråga om aspekten av frihet och vikten av arbetsprocessen. "Konst som uttryck" vilade på tron om att konst var av största vikt för barnets känslomässiga välmående. Att barnen tyckte att arbetet var njutbart var mycket viktigt. Bildundervisningen sågs som en plats av frihet och rekreation som skulle säkerställa en balans i läroplanen i fråga om att serva både barnets intellektuella och emotionella behov. Konstundervisningen ansågs också främja demokratin genom friheten att uttrycka sig och möjligheten till spontanitet. "Konst som uttryck" kan enligt Bamford delas in i tre olika synsätt som har tillämpats på olika sätt i konstundervisningen. 1) Konsten ansågs bra för individen genom frigörande av det undermedvetna. 2) Konst sågs som den romantiserade bilden av fri konst som möjliggör att man kan höja sig över den rådande kulturen 3) Konsten sågs som uttrycksmedel i terapeutiskt syfte som hjälper barn att hantera komplexa situationer. Alla dessa synsätt är kopplade till tron om att konsten är ett uttryck av själen, det inre själslivet, men det bakomliggande syftet till introduceringen av "konst som uttryck" är således olika.

Efter hand, i Sverige, växte en kritik fram mot det fria skapandets idé som grundade sig i att metodiken inte nådde avsedda resultat och att undervisningen på många håll urartade till "teknikövningar, pyssel och materialhysteri" Åsén (2006) beskriver också att det i början av 50-talet börjar framföras argument för bildämnet betydelse i fråga om att ämnet ska ge avkoppling och omväxling från det vanliga skolarbetet, som motvikt till det mer renodlade kunskapsinhämtandet. Han resonerar att synen på de estetiskt-praktiska ämnena som andningshål för eleverna kan vara en bidragande orsak till ämnenas marginalisering eller låga status. Åsén beskriver också att progressivistiska idéer, som också betonade skapandets betydelse, har haft inverkan på bildämnet i Sverige. Man ansåg att alla lärare skulle kunna teckna och att teckningsmoment skulle ingå i skolans alla ämnen för att förstärka lärandet. Åsén menar att detta därmed är en grund till synen på bildämnet som stöd för andra ämnen.

I Sverige under 60-talet diskuterades återigen bildämnet inriktning, förklarar Åsén (2006). En kritik fanns mot att man fokuserade för ensidigt på konstbilden. Detta för att bildutbudet i samhället nu hade ökat och ändrat karaktär i och med nya bildmedier som TV, serier, reklam och film. Förutom skapande arbete borde bildämnet ge eleverna ökad kunskap om bild och bildspråk och lära eleverna att kritiskt granska de olika budskap som bilder förmedlar. I 1969 års läroplan breddades teckningsämnet genom att bildkommunikation blev ett nytt inslag. I 1980 års läroplan bytte ämnet namn från teckning till bild för att markera ett vidgat perspektiv av vad bild är. I denna läroplan beskrivs bildspråket som "ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan om att läsa och skriva" (Åsén, 2006).

Bamford (2006) – tar också upp en trend inom bildundervisningen som hon benämner "*Art as Cognition*". Hon beskriver att konstundervisningen på 1980-talet började glida

mot en mer kognitiv och intellektuell bas. Genom att bildlärare upplevde en marginalisering av sina ämnen och att ämnet ansågs som rekreation, påtalades mer kognitiva och intellektuella vinster och mer akademiska argument anfördes. Det gjordes mycket forskning som argumenterade kring värdet av musik, bild, dans och drama. Samtidigt, menar Bamford (2006), fanns det ett mer ekonomiskt-rationalistiskt tänkande som ifrågasatte värdet av- och det kostnadseffektiva i - konst som en del av den generella utbildningen. Detta skifte innebar en glidning från de beteendemässiga och emotionella argumenten för konstundervisning mot mer kognitiva aspekter. Barnet sågs som en medveten och kritisk individ och undervisningen kom att individualiseras allt mer. Processen i bildarbetet var fortfarande viktig men fokus låg på problemlösning snarare än på den kreativa processen. Barn förväntades observera, planera, skapa, utveckla färdigheter, reflektera över och utvärdera sina arbeten. Lärarna förväntades möjliggöra denna process genom att tillhandahålla barnen nödvändiga färdigheter.

## **Bildämnet i styrdokumentet och undervisningens realitet**

Nedan beskrivs hur bildämnet ser ut idag i styrdokumentet vilka visar vilka mål som finns för elevernas lärande och vilket som ska vara ämnets innehåll. Detta blir viktigt för att förstå empirin i undersökningen där elevernas upplevelse av sitt lärande utifrån uppsatta mål studeras. Vidare belyses en statlig nationell utvärdering av bildämnet vilken visar hur bildämnets inriktning och elevernas lärande och måluppfyllelse ser ut idag och vilka faktorer som påverkar.

Kursmålen för Bild i grundskolan är från år 2000. I dessa står inledningsvis en förklaring om bildämnets vikt och vilka ämnets övergripande syften är.

Utbildningen i ämnet syftar till att utveckla såväl kunskaper om bilden som kunskaper i att framställa, analysera och kommunicera med bilder. De ska utveckla lust, kreativitet och skapande förmåga, ge allmänbildning inom bildområdet och leda till att eleven skaffar sig en egen ståndpunkt i en verklighet med stort visuellt informationsflöde...

Ämnets vikt och betydelse beskrivs på följande sätt:

...Kunskaper om bilder och bildkommunikation är en viktig förutsättning för att kunna delta aktivt i samhällslivet...Kunskaper om bild och bildframställning har stor betydelse för arbetet i skolan samt för elevernas övriga liv och verksamhet. Bildspråket är en av flera vägar till kunskap och personlig utveckling. I arbetet med bilder gestaltas erfarenheter och produceras kunskap som blir synlig, gripbar och möjlig att förmedla.

Om ämnets karaktär och uppbyggnad nämns bland annat följande:

...Bildområdet har sin egenart som uttrycksform och omfattar allt från barnbild, konstbild och massbild till arkitektur, formgivning och design. Bildspråket kännetecknas av att det är rikt på tekniker och visuella berättarformer och spänner över ett vitt fält av bildkoder. Det är ett språk som uppvisar olika grader av realism och mer symboliska framställningsformer samt rumsliga egenskaper och relationer

...Bildämnet har sin inriktning mot kunskaper i att skapa bilder och former, bildkommunikation samt i att avläsa, tolka och analysera bilder och former i olika samhällens och kulturers traditioner inom konst- och populärkultur

...I bildämnet ingår även att framställa såväl två- som tredimensionella bilder som rörliga bilder för att utveckla olika sätt att se och skapa. Gestaltningen oavsett medium förutsätter kunnighet om teknik och metoder men också kunskap om hur bilden fungerar som språk och kommunikation.

Ämnet har ett antal strävandemål:

Skolan ska i sin undervisning i bild sträva mot att eleven

- utvecklar sitt kunnande och sin lust att på ett personligt sätt framställa bilder med hjälp av hantverksbaserade metoder och tekniker samt metoder inom dator- och videoteknik.
- Blir medveten om bilden som språk och dess roll och användning i skilda sammanhang och kulturer samt utvecklar förmågan att kommunicera med hjälp av egna och andras bilder
- Utvecklar förmågan att analysera och samtala om bilder och förståelse av att bilden bär betydelser, skapar mening och har ett innehåll utöver det föreställande.
- Tillägnar sig såväl en bild- och kulturhistorisk allmänbildning som kunskaper om arkitekturens och formgivningens roll för den egna miljön.
- Blir förtrogen med kulturverksamhet inom bildens område samt dess professionella yrkesutövare.
- Eleven jämför och finner särdrag i olika kulturella och konstnärliga uttryck samt placerar några framträdande bildkonstnärer och deras verk i tiden. Eleven känner till aktuella verksamheter inom bildområdet.

Efter det femte skolåret skall eleven:

Kunna framställa bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker...Kunna använda egna och andras bilder för att berätta, beskriva eller förklara...Ha grundläggande förmåga att granska och tolka bilder och former...Känna till några bildkonstnärer och dennes verk.

Efter det nionde skolåret ska eleven

Ha förmåga att se och framställa bilder och former med hjälp av traditionella och moderna metoder och tekniker...Kunna använda egna och andras bilder i bestämda syften...Kunna analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda...Ha kännedom om och kunna beskriva bilder från skilda tider och kulturer, känna till några framträdande bildkonstnärer samt var orienterad om aktuella verksamheter inom bildområdet.

För VG ska eleven bland annat:

Skapa uttrycksfulla bilder och former med hjälp av såväl traditionella tekniker och metoder som moderna visuella medier och tillämpa ett kritiskt förhållningssätt i arbetet...Eleven tolkar bilder självständigt och förstår termer och grundläggande begrepp inom bildämnet samt har tillägnat sig ett språk om bild och använder det i bildsamtal.

För MVG ska eleven:

arbeta utifrån egna idéer, finner förebilder, söker metoder, tekniska lösningar i olika konst- och bildtraditioner och bearbetar på ett konstruktivt sätt med idémässiga, formmässiga och praktiska problem som uppstår i det egna bildarbetet...Eleven använder bilden...för att kommunicera egna tankar och idéer och sätta frågor under debatt...Eleven använder bildområdets termer och begrepp, analyserar och värderar bilders funktioner i skilda sammanhang samt har ett personligt förhållningssätt till bilder av olika slag. Eleven beskriver och reflekterar över några väsentliga delar av bild- och kulturhistorien, gör estetiska jämförelser samt har blick för kulturella och konstnärliga särdrag.

Åsén (2006) menar att det har varit svårt att hävda det nya bildämnets roll och utrymme i grundskolan under de senaste 25 åren. Han påpekar att elever får mindre bildundervisning nu än tidigare. Idag, påpekar Åsén, utvecklas den svenska grundskolan allt mer mot en treämnesskola, där matematik, svenska och engelska prioriteras. Dessa

ämnen blir stärkta i sin ställning medan andra marginaliseras. Åsen menar också att när man ser bildämnet ur en historisk synvinkel har ämnets innehåll och huvudsakliga fokus förskjutits gradvis. Han menar att på ”formuleringsnivå” i läroplaner och kursplaner har bildämnet ofta varit i takt med tiden. Men på ”realiseringsnivå” har utvecklingen i bildundervisningen skett långsamt, trots nya läroplaner.

I den senast utförda nationella utvärderingen av grundskolans ämnen, NU-03, kan man tydligt se att arbete med bildframställning fortfarande dominerar i undervisningen, precis som den gjorde i den förra nationella utvärderingen i NU-92. Detta trots att målen om arbete med nya bildmedier, bildanalys och bildkommunikation lyfts fram i läroplanerna under de senaste 25 åren. En slutsats som dras är att flera ämneskonceptioner om vilken inriktning ämnet ska ha gör sig gällande i skolan. ”Olika sorters innehåll kan prioriteras beroende på om lärarna i första hand anser att ämnet är ett hantverksliknande ämne, ett kommunikativt ämne eller ett ämne där eleverna får utlopp för sin personlighet i fritt skapande”(Skolverket 2005, Ämnesrapport Bild, NU-03, s. 68). I utvärderingen beskrivs att idén om det fria skapandet fortfarande till dels tillämpas. Nya läroplaner tycks således slå igenom i endast begränsad omfattning. Wetterholm (2003) hävdar också att själva kursplanen i bild innehåller rester av äldre ämneskonceptioner och att denna måste förtydligas. I NU-03 indikerar också utvärderingens resultat tydligt att det finns en stor grupp elever som är missnöjda i och med att de genom den så kallade ”fritt skapande-doktrinen” lämnas allt för mycket ensamma med sitt eget arbete.

Åsén (2006) ser flera anledningar till att ämnet på en realiseringsnivå förändras i långsam takt. Dels hävdar även han att flera traditioner gör sig gällande i skolan samtidigt och bärs upp av stora lärargrupper. Nya idéer och läroplaner införlivas bara till viss del med de gamla. En annan anledning menar Åsén vara elevernas förväntningar på ämnet. Han menar att det finns studier som pekar på att elever önskar och även förväntar sig att vissa ämnen ska vara annorlunda och friare och mer praktiskt inriktade än de andra skolämnena. Att vissa ämnen faktiskt ska fungera som andningshål i förhållande till de traditionella ”pluggämnena”. De praktiskt-estetiska ämnena möts i hög grad av sådana förväntningar menar Åsén och hänvisar till resultat från NU-03. Vidare menar han att det märks att eleverna har vissa förväntningar på vilka typer av aktiviteter man ska få ägna sig åt i dessa ämnen och det är själva görandet som är i fokus. Det finns andra studier som pekar på att dessa förväntningar påverkar undervisningen inriktning. Till exempel visar elevernas svar om att de förväntar sig att få arbeta med teckning och måleri och inte med att analysera bilder.

I NU-03 (Skolverket, 2005) och även i tidigare nationella utvärderingar framkommer det att eleverna tycker att de praktiskt-estetiska ämnena är bland de roligaste och att man vill ha mer tid i dessa ämnen. Åsen (2006) menar att detta kan tyda på att det finns ett växande behov av att uttrycka sig och kommunicera på andra sätt i en allt mer teoretiserad skola. Dock visar det sig samtidigt att till exempel bildämnet är ett av de ämnen som eleverna anser vara minst viktigt för deras framtida arbete.

1998 utfördes en utvärdering av elevers skapande i bild vilken beskrivs i NU-03. Resultaten visade att det under grundskoletiden skedde en klar förbättring av elevers bildskapande förmåga i fråga om hantverksskicklighet och att behärska form, färg och komposition. Däremot skedde ingen påtaglig förändring i fråga om den förståelse och förtrogenhet som kännetecknar en mer medveten och självständig skapande process –

som förmågan att experimentera och finna nya lösningar eller att se förtjänsterna och bristerna i sitt eget arbete. (Skolverket, 2005)

En av de faktorer som i hög grad styr verksamheten i bildämnet, som pekas ut i NU-03, är hur tid används och fördelas i förhållande till de arbetsuppgifter som ska utföras. Tiden tilldelad bildämnet har sjunkit betydligt sedan den senaste utvärderingen. En anledning sägs vara att försök med en timplanelös skola har införts, då skolan själv får lägga ut timmar i högre utsträckning, och att detta ofta gynnar de redan etablerade ämnena med hög status som anses särskilt viktiga, svenska, matematik och engelska. (Skolverket, 2005)

När det gäller måluppfyllelse i bildämnet har utvärderingen skett utifrån de i kursplanen angivna uppnåendemålen. Bland annat har elevernas konstförståelse undersökts genom att forskarna använt sig av Michael Parsons (1987) stadieteori (se förklaring av denna teori under rubriken Teoretiska utgångspunkter). Utifrån denna har forskarna konstruerat påståenden som härleds till endera stadium 2,3 eller 4. Eleverna har fått titta på bilderna och välja ett av fyra påståenden som de bäst tycker passar in med deras upplevelse av bilden. Eleverna fick även ta ställning till mediebilder. I NU-92 var måluppfyllelsen generellt låg när det gällde att ”tolka och kritiskt granska olika typer av bilder”. I NU-03 visar resultaten ett engagemang och en positiv inställning till olika typer av konst- och mediebilder, men fortfarande är uppfyllelsen av målen kring att kunna analysera och kritiskt granska olika bilder och ha kännedom om och kunna beskriva bilder från skilda tider lägst när man ser till alla uppnåendemål. Det kan enligt forskarna tolkas som att detta område inte är särskilt utvecklat (Skolverket 2005).

Författarna till NU-03 menar att målen angående konstförståelse i år 9 innebär att de allra flesta eleverna förväntas nå till det tredje stadiet i Parsons teori, expressivitetstadiet. Detta skulle dock behöva betonas i kursplanen påpekar de. *”För att uppnå detta krävs museibesök, bildsamtal kring konstbilder, diskussioner kring vad konst kan vara och ett fördjupat stadium av förebilder i samband med bildframställning”* (Skolverket 2005, s.148).

Frågor ställdes om vad eleverna upplever att de lärt sig genom bildundervisningen. Även lärare fick besvara i vilken utsträckning de upplever att elever når målen i undervisningen. Eleverna uppger att de i första hand lärt sig att framställa olika sorters bilder på olika sätt. Även lärarna menar att framställande av bilder i olika tekniker är det mål som eleverna har lättast att uppnå. Detta resultat stämmer också väl överens med vad lärarna uppger att den huvudsakliga delen av undervisningen består av, menar forskarna. Att använda egna och andras bilder i bestämda syften har också god måluppfyllelse. Författarna påpekar också brister i elevernas kunskaper kring elementa i bildämnet, såsom perspektiv, färglära, komposition (Skolverket 2005).

Eleverna uppger i enkätsvar att de inte upplever att de lär sig så mycket i bildämnet. Samtidigt uppger de att de lärt sig att framställa olika sorters bilder. Ej heller upplever de ämnet som svårt. Forskarna tolkar de motsägelsefulla svaren som att det inte finns samma tydlighet vad det gäller uppnåendemålen och progression som i andra ämnen och att elever inte relaterar det de lärt sig till uppnåendemålen. En annan förklaring skulle kunna vara att eleverna har ett snävt kunskapsbegrepp (Skolverket, 2005).

## Teoretisk bakgrund

Att förstå hur människor ser på och uppskattar bilder kan vara av betydelse för att kunna förstå studiens empiri om hur elever upplever sitt lärande. Nedan följer några teorier som har varit mycket inflytelserika för vår förståelse av barns konstnärliga förmåga och deras förståelsemässiga utveckling. Dessa teorier kan vara viktiga redskap för att förstå hur barn och ungdomar lär sig och utifrån vilka förutsättningar detta sker samt hur bildundervisning kan utformas för att möta dessa förutsättningar.

### *Parsons stadieteori för estetisk förståelse*

Denna studie undersöker elevers upplevelse av sitt lärande genom en specifik arbetsprocess i bild som innefattar tolkning av en konstnärs uttryck. Därför blir följande teori en viktig källa till förståelse av elevernas lärande.

Michael J. Parson är en konstprofessor som intresserat sig för hur människor talar om, förstår och upplever konst. Under tio år har han studerat detta genom att intervjua människor, från små barn till vuxna, genom att låta fråga dem om vad det tycker om åtta bilder som han valt ut. Genom dessa intervjuer har Parson kunnat identifiera tydliga skillnader i hur människor uttalar sig om bilderna. Dessa skillnader har han sedan kategoriserat till fem olika stadier vilka i hans mening representerar en kognitiv utveckling av förståelsen för estetik och hur man ser sig själv i relation till det estetiska. Utifrån sina studier lade Parson 1987 fram en teori som han presenterar i boken "How We Understand Art - A cognitive developmental Account of Aesthetic Experience".

Parsons teori har starka kopplingar till Piagets teorier om kognitiv utveckling men behandlar inte hur barnet ser på tingen i verkligheten eller intellektets utveckling. Parsons teori om den kognitiva utvecklingen av förståelse för konst och estetik innehåller fem stadier av vilka de två första är kopplade till ålder. Dessa stadier benämner han *1 Favoritism*, *2 Realism och Skönhet*, *3 Expressivitet*, *4 Stil och Form* och *5 Autonomi* (Parsons, 1987).

*Stadium ett* i Parsons teori benämns *Favoritism* och sträcker sig mellan omkring två till sju års ålder. Det finns inget stadium under två år eftersom barn inte uppfattar bilder förrän vid ett och ett halvt års ålder. Han menar att barn mellan två och sju års ålder känner en intuitiv glädje över bilder men att vad bilder föreställer är oviktigt. Detta för att barnen upplever associationer när de ser på bilder och att de tror att alla andra ser det barnet själv ser i bilden. Detta benämner Parson som en egocentricitet. Konstupplevelsen sker spontant och är inte underbyggd av smak eller undervisning. Barn i den åldern tycker därför att alla bilder är lika bra, ingen är sämre eller bättre, och vad andra tycker om barnets bild är heller inte viktigt. I sin undersökning märker Parson att omdömena om bilder bygger på associationer, vad man kan relatera till sitt eget liv. I en bild av Renoir, som föreställer en flicka som leker med en hund, kan barnet svara att hon gillar bilden för att hon själv har en katt som hon tycker om att leka med. I stadium ett kan barnet se detaljer som är intressanta men helheten är inte intressant. Barnet kan också i detta stadium tycka att en bild är glad för att det är något i motivet som är glatt, som gester och ansiktsuttryck, men själva bilden (hur den är gjord) är aldrig i sig själv uttrycksfull (Parsons, 1987).

*Stadium två* benämns som *Realism och Skönhet* och sträcker sig mellan omkring 7-15 års ålder. Utvecklingen från det tidigare stadiet innebär att barnen här utvecklar en estetisk preferens, vilket innebär att man är kritisk mot vissa bilder. Graden av

egocentricitet minskar eftersom man i dessa åldrar börjar uppfatta omvärlden och andras åsikter i högre grad. En norm börjar uppfattas och i stadium två är det realism, skönhet och skicklighet i att göra realistiska bilder som utgör grunden för bedömningen av bilder. Konst som är icke-föreställande är inte meningsfull och det som uppfattas som vackra motiv föredras. Känslor i bilden är de som är en del av motivet som gester och leenden. När det gäller bildens språk så går betraktaren direkt på innehållet och ser inte själva bildens uttryck. Det är vanligt med en norm om vad som anses vackert i detta stadium. Ett exempel kan vara att om man ska måla något vackert så kan man göra en solnedgång för det tycker alla är vackert, det finns en konsensus om värden. Normen gäller inte enbart vad bilden föreställer utan också hur den är gjord. Bilden ska vara begriplig och återge detaljer. När det gäller färger så avläses de var för sig i en bild och och deras uttrycksfullhet ses inte i relation till kontexten. Färgers betydelse för känslan är inte lika viktiga som vad det föreställande betyder. I stadium två uppfattar man form om den är realistisk och man kan uppfatta en konstnärs skicklighet och förstå svårigheterna i att göra en realistisk bild. Men om bilden inte överensstämmer med normen, till exempel modernistisk konst, kan det ses som att konstnären inte bemästrade svårigheterna och att sådana bilder var lättare att göra. Man kan i detta stadium lära sig att lägga märke till en konstnärs måleriska stil men stil generellt upplevs inte som meningsfullt. Parson menar att man skulle kunna lära sig om till exempel van Goghs stil men att det inte skulle vara så meningsfullt eftersom man i grunden inte förstår vad detta innebär. Man har då inte ännu en klar bild av vad originalitet, inspiration eller fantasi kan tänkas innebära för en konstnär. Aspekter i bilden ses mer som ett beteende hos konstnären. I stadie två sammanfaller smak och bedömning, det man tycker om tycker man är bra. Det man inte tycker om förklarar man med att det inte är ens smak. Någon tolkning äger egentligen inte rum i detta stadium menar Parson, man tycker om eller tycker inte om en bild i enlighet med den norm vi omfattar (Parsons, 1987).

*Stadium 3* benämns som *Expressionism* och bedöms infinna sig från 15 år och framåt. I detta stadium söks djupet i känslan i en bild, äktheten i uttrycket eller i tanken är viktig. Innehållet är inte längre bara vad bilden föreställer utan framförallt expressiviteten. Skönhet och det bilden föreställer kommer nu i andra hand, det är inte längre den enda grunden för bedömningen av bilden. Man får en större förståelse för form, färg och textur i bilder nu kan man även se något mer abstrakt och subjektivt. Nu kan en bild också ha ett ”fult” motiv men ändå vara en ”bra” bild. Individualiteten har blivit viktig, att det är en person som gjort bilden och att det finns en kontakt mellan denne och betraktaren. Bilden upplevs som något som kommunicerar. En konstnärs subjektivitet i och avsikt med bilden är också viktig för upplevelsen av bilden och man kan leva sig in i hur en konstnär har tänkt. Vi läser också in våra egna upplevelser i bilden i högre grad. I detta tredje stadium kan man se ett syfte med den tidigare nämnda modernismen till skillnad från i stadium två, man kan uttrycka känslor. Men det finns samtidigt en oklarhet om vari expressiviteten ligger och hur den uppkommer. Olikheter i målerisk stil förklaras som en skillnad i teknik till skillnad från det fjärde stadiet så man ser stilen i ett sammanhang i konstvärlden. Stil kan också uppfattas som att det tillhör konstnärens personlighet eller de känslor som bilden uttrycker. Bedömningen av bilder är i denna fas väldigt subjektiv eftersom betraktaren lägger in sin egen mening i bilden (Parsons, 1987).

*I fjärde stadiet*, som benämns *stil och form*, består utvecklingen gentemot det tidigare av att man kan resonera om bilder och ta olika möjliga tolkningar i beaktande, man är inte

lika subjektiv i sin bedömning. Man ser bilden mer som en helhet och beaktar vad bilden föreställer i relation till stil ifråga om färg, form, linje, yta och textur. Hur bilden är gjord betraktas i sitt sammanhang och i tolkning och bedömning tittas omväxlande på del och helhet. I stadium fyra har man lärt sig mer om hur konstvärlden och konsthistorien är uppbyggd och kan tolka bilden även utifrån detta. I tredje stadiet var konstnärens stil kopplat till dennes känsla medan den i stadium fyra kopplas till de stil- och epokbegrepp som finns i konstvärlden. Själva stilen blir här viktigt till skillnad från innan. När en bedömning görs av ett konstverk placeras det i sitt sammanhang, vi känner då till konstnärens roll i ett dåtida kulturliv och förstår varför konstnären var nyskapande. För att nå det fjärde stadiet behövs förmodligen undervisning i konstvetenskap och bildframställning (Parsons, 1987).

*I femte stadiet* som benämns *Autonomi* har betraktaren så pass mycket kunskaper om konst och konst- och kulturhistoria att man kan göra en bedömning av verket men kan också frigöra sig från om en bild enligt tradition ansetts som bra. Man kan värdera bedömningar som gjorts historiskt men behöver inte ta med dem i beräkningen. Man bedömer även verkets kvalitet som det ter sig i nuet (Parsons, 1987).

### ***Howard Gardners teori om konstnärlig utveckling***

Nedan följer en teori om utveckling av konstnärlig förståelse som liknar Parsons (1987). Richard Hickman (2005) beskriver i boken "Why we make art and why it is taught" en rad olika teorier om konstnärlig utveckling samt om bildundervisning generellt. Han förklarar att Howard Gardner är en av dem som fokuserat på utvecklingspsykologins roll i bildundervisning. Han har publicerat flera studier där han undersökt förhållandet mellan barns känslomässiga och kognitiva utveckling i konst och stadier för intellektuell utveckling. Han kunde fastställa att utvecklingsstadier för estetiska omdömen fanns. Vid sju års ålder, menar Gardner, börjar barns symbolsystem kunna identifieras med kulturella konventioner. Utveckling efter den här åldern är en process av förfining, virtuositet, enligt Gardner, som bygger på existerande färdigheter och förståelse (Hickman, 2005).

Gardner har också gjort en studie som undersöker barns upplevelser av konstverk i förhållande till ett utvecklingsperspektiv. Han fokuserade på en grupp med 121 barn från fyra till 16 år och kom fram till att barnens svar kunde härledas till tre olika nivåer av upplevelse av konstverk. Bland gruppen av barn mellan fyra och sju år fann man svar som kunde etiketteras som "omogna" ("immature"). I gruppen på åtta-tolv år återfanns generellt svar som betecknades "mellanliggande eller övergående" (Intermediate / Transitional responses). "Mogna" (mature) svar fanns bland de 16 barn i gruppen som var mellan 14 – 16 år. Gardners undersökning är unik för att den, förutom att ställa frågor om själva konstverken, också ställer frågor om var konstverket kommer ifrån, vem som kan göra ett sådant? Detta innebär att man undersöker en vidare förståelse för konst, konstnärer och konstverk än bara själva det bildliga innehållet (Hickman, 2005).

De yngsta deltagarna visar prov på att ett konstverk bara blir till "paintings simply come into being by rising out of the paper" (Hickman, 2005, s.26). Den mellersta gruppen gav prov på både omogna och mogna svar men ett karakteristiskt drag är att man ser på konst som en strävan efter realism. I dessa två grupper ges också prov på att barnen inte ser på konst i relation till den mänskliga tänkande förmågan. Många barn svarade att

även djur kan göra konst precis som människor gör konst. I detta fall ses inte konst som en kognitiv verksamhet utan som en verksamhet som kan utföras om man har fysiska möjligheter till det. I den yngsta gruppen belyses detta genom att djur kan göra konst men att det kan bli svårt efter som de saknar händer eller att "their claws get in the way" (Hickman, 2005, s.26). Barn i denna grupp tenderade att hävda fysiska faktorer för möjligheten att göra konst. Det fanns alltså liten medvetenhet kring att intellektuella eller perceptuella färdigheter skulle vara viktiga för bildskapandet. I den sista gruppen ges svar som tyder på att det finns en större acceptans för vad som kan räknas som giltiga konstnärliga uttryck men att det ändå fanns en tendens att även denna grupp såg bildskapandet som mekanisk process som fokuserade på naturalistisk återgivning och man hade svårt att se sambandet mellan form och innehåll (Hickman, 2005).

När frågan om när en bild är klar ställdes visade det sig att barn i de äldre åldrarna inte hade en så mycket mer sofistikerad syn på detta än de yngre barnen. Det vanligaste svaret var: när bildytan är täckt, vilket visade prov på liten förståelse för estetiska kvaliteter. Våldigt få svarade, så som undersökningsteamet ansåg vara ett lämpligt svar: att bilden är klar när den känns rätt. Det intressanta med Gardners studie är, enligt Hickman, att elevernas värdering och uppskattning av bilder kopplas ihop med deras förståelse för görandet eller skapandet av bilder. Skapandeprocessen var en underförstådd del av frågorna och därför ges en förståelse av elevernas syn på denna. Detta är något som många andra studier förbiset menar Hickman. De fokuserar i stället mer på själva konstförståelsen (Hickman, 2005)

### ***Victor Lowenfelds teori om barns utveckling av estetisk förmåga***

Nedan följer en stadieteori som tar sig an barns utveckling av estetisk förmåga, alltså hur själva bildskapandet utvecklas och vad som påverkar det. Denna teori kan vara av betydelse för att förstå vilka förutsättningar barn har för att skapa bilder och kan vara viktig för förståelse av studiens resultat.

Hickman (2005) tar också upp Victor Lowenfelds arbete, "Creative and mental growth" som han menar är en bok som påverkat all bildundervisning enormt, särskilt i skolans tidigare stadier. Lowenfeld var professor vid konsthögskolor och även psykolog. Hans syn på barns bildutveckling har därmed en psykologisk angreppsvinkel. Lowenfeld trodde att bevis för barns estetiska, sociala, fysiska, intellektuella och känslomässiga utveckling kunde ses i barns produktion av bilder. Han utvecklade en teori som tar upp hur barns möjlighet att uttrycka sig i bilder genomgår tre huvudsakliga stadier. Dessa stadier benämns "the scribbling stage", "the figurative stage" och "the stage of artistic desicion" (Hickman, 2005, s. 19). Varje stadium i sig har flera stadier inom sig.

Det första stadiet i ett barns utveckling benämns "the scribbling stage", fritt översatt "klotterstadiet". Detta stadium innebär ett barns första försök till grafiskt uttryck och det som ritas består ofta av avbrutna linjer och prickar och det verkar inte finnas något samband mellan det barnen ritat och visuella förebilder. Barnets intresse verkar ligga i hanterandet av materialet och i glädjen över fysisk rörelse. Musklerna i handen och motoriken är inte så väl utvecklad och barnet greppar oftast pennan eller kritan med hela handen och kan inte använda fingrarna. De avbrutna linjerna vittnar om att koordinationen mellan musklerna inte fungerar så bra och klottrandet i detta stadium beskrivs som okontrollerat. I fas två i detta stadium blir detta mer kontrollerat med en ökad grad av motorisk kontroll. Typiskt för denna fas är en upprepning av samma typ av linje, oftast vertikal eller cirkelformad, och linjerna är inte längre avbrutna. Senare i

klotterfasen börjar barnet benämna vad det klottrar vid namn och själva klotret blir mer varierat i form. Det som klottras kan nu alltså representera något som barnet vill uttrycka. I detta stadium ändras alltså ritandet från tänkande kring rörelse till att handla om att bilden föreställer något (Hickman, 2005).

I det andra stadiet "*the figurative stage*" börjar barn värdesätta tecknandet som en unik form av kommunikation och ett sätt att utforska den visuella världen. Det blir ett medel för att få en uppfattning om sig själva och sin omgivning. Nu börjar både barnet och den vuxne kunna se likheter med en visuell verklighet. Den första urskiljbara symbolen är vanligen en människofigur. Den andra fasen i det andra stadiet benämner Lowenfeld som "middle figurative" och åldrarna på de som befinner sig i detta stadium kan variera kraftigt, från förskola upp till högstadium eller gymnasium. I denna fas formar barn en stabil uppfattning om sig själva och sin omvärld och uttrycker sig ofta i symboler i sina bilder. Barn i detta stadium börjar se relationer mellan saker i omvärlden och dem själva (Hickman, 2005).

Det sista stadiet i Lowenfeld's beskrivning av konstnärlig utveckling beskrivs som "*the stage of artistic desicion*". Denna utveckling sker vanligen i de tidiga tonåren och sker i övergången mellan barndomen och medvetenheten om en stundande vuxenhet. Med denna övergång blir kvaliteten på det som produceras viktigare med ett fokus på slutprodukten snarare än skapandeprocessen. Ungdomar i den åldern är medvetna om förändringar som sker i deras kroppar och detta kommer ofta till uttryck i deras bilder menar Lowenfeld. I de flesta kulturer betonar ofta flickor feminina drag medan pojkar betonar maskulina. Vid denna tidpunkt uppkommer en ökande självkritik och rädslan för kritik från de jämnåriga brukar hämma spontaniteten. Nu har också den kognitiva utvecklingen nått en punkt där barnet lättare kan hantera abstrakta begrepp (Hickman, 2005).

### ***Utveckling av förmåga till och förståelse av produktion av teckning***

Författarna till boken "Childrens understanding and production of pictures, drawings and art" (2008), Constance Milbrath och Hanns M. Trautner, ger många goda exempel på både egna och andras forskning kring olika aspekter av förståelse av och förmågan till produktion av bilder och konst. Trautner och Millbrath beskriver *sambandet* mellan barns förståelse för- och produktion av teckning och bilder.

Med produktion menar de skapandet av en bild och framhåller att denna ställer ett antal kognitiva, grafiska och motoriska krav på barnet. Även om barnet har en idé om hur bilden ska se ut och vilka element som ska ingå krävs det att barnet har tillräckliga grafiska och motoriska färdigheter för att utföra bilden. När det gäller utvecklingen av barns bilder menar författarna att det finns en konsensus om att barns bildproduktion utvecklas från oorganiserat klotter till föreställande former med ökande grad av visuell realism. Under denna utveckling, innan barnet ägnar sig åt visuell realism, arbetar de också med en intellektuell realism. Denna innebär att barnen ritar ett objekt på det sätt som de anser vara mest signifikanta för objektet, de ritar det utifrån en inre schematisk representation av objektet. Vid någon punkt i barnets utveckling börjar de märka att det sätt som de ritar på inte speglar hur objektet ser ut i verkligheten. Detta sammanhänger med Parsons analys av barns intresse för motivet i målningar där smaken går från framställande av en schematisk realism till en mer fotografisk realism, vilket alltså också kan förklaras med övergången från en intellektuell till en visuell realism (Milbrath & Trautner, 2008).

Milbrath och Trautner (2008) frågar sig om utvecklingen av förståelsen för och produktionen av bilder sammanfaller. Detta är omtvistat och flera teorier finns. En teori som författarna framhåller är att förståelsen för bilder föregår förmågan till produktion, produktionen av teckningen halkar efter förståelsen av den. Även om barn har en intention med vad de ska rita och hur de ska rita det, har de svårt att översätta detta på pappret. I undersökningar har barn i olika åldrar visats olika typer av bilder av ett objekt, en människogestalt är vanlig, där utvecklingen av realismen i teckningarna gradvis ökar, från klotter, huvudfotingar till en fullt realistisk tecknad bild. Barnen har fått välja den bild de anser vara mest lik en människa. Sedan har de själva fått rita en bild som ska vara så lik en människa som möjligt. Dessa typer av studier visar att barn oftast väljer bilder som ligger någon eller några nivåer över vad de själva kan producera.

Att denna teori kan stämma får stöd i många forskares iakttagelser av att tecknandet minskar hos många under åren före tonåren. Ett av skälen till denna minskning av tecknande hos de äldre barnen anses vara att de blir mer och mer frustrerade över att de inte kan producera teckningar med den grad av realism som de önskar. En variant av detta antagande är att barnen är medvetna om att de inte kan producera vad de vid den åldern anser vara en idealbild. Därför skapar de istället en förenklad form som de är nöjda med. Vidare menar författarna, kan det förväntas att glappet ökar under tonåren och i vuxen ålder eftersom tecknandet praktiseras minimalt av de flesta personer. Alltså kan man förvänta att teckningsförmågan stagnerar eller minskar. Studier visar också att barn i yngre åldrar är nöjda med sina bilder även om de inte når upp till den nivå som de bilder de valt ut. Däremot syns en tydlig skillnad när de gäller de äldre barnen, i början av tonåren, de är i hög grad missnöjda med sina bilder eftersom de anser att de saknar detaljer och inte är tillräckligt visuellt realistiska. Att barn i högre åldrar blir mer självkritiska kopplas ihop med en mer generell utveckling som innebär en kritik av den egna förmågan. Därför verkar det som att glappet mellan förståelse och förmåga endast blir ett bekymmer för barn i lite högre åldrar (Milbrath & Trautner, 2008).

### ***Förståelse för uttryck i bilden***

I den i studien studerade arbetsprocessen finns ett mål om att eleverna ska förstå och använda bilden som ett språk. Bildspråket kan delas upp i flera dimensioner, litterära och ickelitterära vilket beskrivs nedan, och kunskap om bildspråket blir viktiga i förståelsen av resultatet, då ett av målen i den studerade uppgiften handlar att eleverna utvecklar sin förståelse för framförallt det icke-litterära bildspråket.

När vi läser en bild tar vi inte enbart hänsyn till vad bilden föreställer utan också till icke-föreställande estetiska egenskaper, särskilt i och med vad bilden uttrycker, dess stil och form och komposition. I och med vad Milbrath och Trautner (2008) tidigare konkluderat, att det finns ett glapp mellan förståelsen för och förmågan att utföra en bild, kan man anta att barn kan känna av och förstå estetiska egenskaper i bilder som är gjorda av andra utan att kunna använda sig av dessa egenskaper själv. Alltså behöver barns förståelse av konst, på samma sätt som deras förståelse för teckning, inte nödvändigtvis hänga samman med på vilken nivå de själva befinner sig ifråga om själva utförandet. Det kan vidare antas att förståelsen och värderingen av dessa egenskaper i konstverk ändras betydligt över ålder (Milbrath & Trautner, 2008).

Det finns både litterära och icke-litterära, symboliska eller metaforiska sätt att uttrycka känslor i bilder. Ett symboliskt sätt att uttrycka känslor skulle kunna vara att använda

ansiktsuttryck i form av leenden eller en person som gråter för att beskriva till exempel lycka eller sorg. Ett mer metaforiskt sätt skulle kunna vara att till exempel visa en solig dag eller använda klara färger för att visa lycka eller till exempel ett dött träd eller använda tråkiga färger för att uttrycka något ledsamt. Författarna beskriver att barn starkt fokuserar just på ansiktsuttrycket för att tolka och uttrycka känslor. Eftersom metaforiska uttryck i en bild är mindre uppenbara än symboliska uttryck kan det antas att förståelse för icke-litterära (abstrakta) uttrycksmässiga egenskaper (så som färg, linje eller komposition) kommer att utvecklas senare. I en undersökning gjord på barn mellan fem och elva år skulle barnen para ihop ett konstverk med ett ansiktsuttryck som representerade en viss känsla. I sina omdömen om vilken känsla bilden förmedlade tog barnen i störst utsträckning upp vad motivet föreställer som skäl för tolkningen. I den mening de pratade om formmässiga egenskaper var det färgen i bilden som togs i beaktande i tolkningen (Milbrath & Trautner, 2008).

### ***Inre utveckling eller yttre påverkan i bildundervisningen?***

Med ovan nämnda teorier om barns och ungdomars konstnärliga och förståelsemässiga utveckling som bakgrund uppstår intressanta frågor: Kan/ska denna utveckling påverkas i bildundervisningen? På vilket sätt? Och av vem? Dessa frågor diskuteras nedan.

Sten-Gösta Karlsson och Staffan Löfgren är två lärarutbildare som utifrån sina erfarenheter av hur det står till med den svenska bildundervisningen har skapat en egen struktur för bildundervisning riktad till grundskolans sju första år bestående av vad de benämner studieområden. Deras metod bygger på en strukturerad undervisning som utvecklar både olika former av kunskaper och självförtroende hos eleverna. Författarna menar att god bildundervisning måste ha en stabil och väl underbyggd struktur, som ger undervisningen ryggrad, ställer krav på eleverna och ger lärarna stöd i klassrummet. De anser att bildundervisningen i det stora hela borde likna övriga ämnesstudier i högre grad, med målsättning, studier, hemarbete, reflektion, samtal och värdering. reflektande (Karlsson & Lövgren, 2001).

I boken *Bilder i skolan* (2001) presenterar Karlsson och Lövgren sin metod men ger också en teoretisk bakgrund till denna. De tar upp idén med det fria skapandet vilken innebär att barnen ska utveckla sin konstnärliga förmåga med minimal inblandning av vuxna. Författarna belyser faran med att låta elever lämnas åt sig själva och sina egna förutsättningar och kunskaper vilket de menar ofta sker i en undersökande och problembaserad undervisning. De menar att det för många elever innebär att de inte upplever någon som helst utveckling inom sin skoltid. Författarna hänvisar till den kognitivt orienterade forskaren Eliot Eisner som har en teori kring sju myter som omger bildämnet. En av dem är enligt hans mening att barn skulle utvecklas bäst om de lämnas i fred med sina egna möjligheter. Eisner hävdar att många lärare anser att vuxna lägger sig i barns bildarbete allt för mycket. För de flesta elever, menar han, innebär ett sådant synsätt från lärarna att eleverna upprepar sitt bildarbete år ut och år in, utan att de själva tycker att det sker någon förändring. Under tiden studerar eleverna vidare i skolans övriga ämnen, med övande, repeterande, kopierande och reflekterande

I Howard Gardners teori om den så kallade U-kurvan beskrivs barns konstnärliga utveckling som först hög, sedan låg och efter detta hög igen. Gardner anser att barns bilder har hög kvalitet i åldern 3-7 år och även efter 14 år. Han menar att det finns stora kvaliteter i yngre barns bilder i fråga om originalitet, direktet, formmässig kreativitet och uttryck. I slutet av förskoleåren har barnen en gyllene period i sin konstnärliga

utveckling. Men att kvaliteten på bilder gjorda av unga tonåringar dalar kraftigt för att sedan åter stiga i de övre tonåren. Det är detta som innebär U-kurvan. Denna utveckling har egentligen uppmätts i fråga om barns och ungdomars förmåga till teckning men tillämpas också i fråga om deras uppfattning och förståelse på konst (Karlsson & Lövgren, 2001, Milbrath & Trautner, 2008)

Karlsson & Lövgren (2001) kritiserar modellen med U-kurvan. De anser att barns bildutveckling följer samma linje som förmågan att läsa, skriva och räkna. Prestationsförmågan ökar från förskoleåldern till vuxen ålder. Problemet menar de är att många bildpedagoger har lagt konstnärliga och akademiskt skolade estetiska värderingar på barns bilder. Barnens bilder bedöms då utifrån en modernistisk syn på konst där uttryck och spontanitet är i fokus och många konstnärer har varit influerade av barns bilder. Undersökningar har visat att barn inte intresserar sig för sina yngre kamraters bilder utan snarare för bilder gjorda av barn äldre än de själva. Barnen visar heller inget intresse för de konstnärers (modernistiska) bilder med vilka de jämförs. (Karlsson och Lövgren, 2001).

Vidare menar Karlsson och Lövgren (2001), angående teorin med U-kurvan, att när eleverna upphör att få undervisning i bildämnet och därmed inte upplever sig göra några framsteg stagnerar den estetiska förmågan trots att idéerna finns där. Eleverna stannar i ett visst stadium, kreativiteten avstannar hos många och en avveckling av det egna skapandet inleds. Enda möjligheten att hejda detta är enligt författarna att bildpedagoger börjar undervisa i bild och inte lämna åt eleverna att klara detta själva.

Hickman (2005) menar att det är tydligt att barn verkar följa ett mönster i fråga om konstnärlig utveckling och att det i detta mönster verkar finnas särskilda steg. Han beskriver att många studier kring detta har utgått från Piagets stadieteori för kognitiv utveckling. Hickman fortsätter med att påpeka att som i alla stadieteorier kan inte ett stadium hoppas över men däremot ska man vara försiktig med åldersangivelser eftersom utvecklingen är individuell. Dock konkluderar han att högre stadier kan inte uppnås utan instruktion (till exempel i form av undervisning). Det är alltså viktigt att notera att utvecklingen är beroende dels av en generell mognad men också av omgivningen. För att nå de högre och mer sofistikerade nivåerna av konstnärlig utveckling och förståelse är instruktion avgörande och därför spelar rollerna som lärare och skolan en central roll.

Den syn som både Hickman (2005) och Karlsson & Lövgren (2001) har på förutsättningarna för konstnärlig utveckling och förståelse återfinns också i Gardners och Parsons uttalanden även om de anser att utvecklingen i de tidigare stadierna är universell.

Denna syn på utveckling och undervisning kan också härledas till Vygotskijs social-konstruktivism. Medan Piaget anser att barns kognitiva utveckling sker i samspel med omgivningen hävdar Vygotskij att den är beroende av omgivningen. Dysthe (2007) skriver om att Vygotskij har myntat begreppet ”den proximala zonen”. Detta begrepp innebär och att individens utveckling sker då nivån på det som ska läras eller utvecklas ligger en bit ovanför där individen befinner sig. Vygotskij menar att denna utveckling är beroende av ett socialt samspel, då t.ex. lärare kan vara viktiga brickor i lärandet. Enligt Vygotskij skulle individens utveckling eller inläring avstanna eller försenas om han eller hon lämnades åt sig själv.

Hickman (2005) hävdar att barn som inte får stöd, anvisningar och undervisning därmed blir missgynnade i sin utveckling. Karlsson och Lövgren (2001) konkluderar att många

forskare idag är överens om att barns bildutveckling går mot realism i skolåldern och tar bland annat upp Parsons teori i samband med detta. Men de påpekar samtidigt att de flesta inte når dit på egen hand. Kombinationen av skönhet och skicklighet i en realistisk bild utgör generellt sett barnens måttstock vid värdering av en bild. Författarna anser att det att själv få lära sig att göra en bra bild är den starkaste drivkraften bakom barns bildskapande. De menar vidare att det förefaller som om människor genom hela livet bär med sig en önskan om att göra bra bilder. Att det sällan sker, menar författarna, beror på att skolan inte förmått ge det självförtroende och den kunskap som behövs för att man ska våga försöka. Förmågan räcker i allmänhet till men inte kunskaperna eller självförtroendet (Karlsson och Lövgren, 2001). Detta kan relateras till det glapp som Milbrath & Trautner (2008) menar finns mellan barns estetiska förståelse och förmåga vilket, som visats genom flera studier, inneburit en stor frustration för barnet. Detta kan i sin tur också förklara Gardners teori om U-kurvan.

I den metod för bildundervisning som Karlsson och Lövgren (2001) presenterar accepterar de barnets värderingsmall och metoden bygger på att barn har en vilja att göra bra bilder. De hävdar att den värderingsmall som vuxna har, med ett annorlunda sätt att värdera estetisk kvalitet, inte ska tillämpas på barnbilder eller i bildundervisning. De hänvisar åter igen till Parsons som menar att barnet efter hand kommer att växla synsätt och intressera sig mer för bildens uttryck och stil, d.v.s. närma sig den vuxnes sätt att se.

# Metodologisk bakgrund

Nedan beskrivs studiens metodologiska ansats.

## Hermeneutisk ansats

Starrin (1994) menar att hermeneutik är en vetenskaplig metod som kännetecknas av sitt studieobjekt, av innebörden i de frågor som ställs och av arten av kunskaps som söks. Studieobjektet utgörs av unika mänskliga handlingar och företeelser sedda i sina sammanhang och kunskapen som söks är hur innebörder och intentioner kan förstås i sina sammanhang. Det kan handla om att förstå en människas handlande, till exempel i form av utsagor, utifrån sitt sammanhang.

Målet i den hermeneutiska forskningen, menar Starrin (1994), är att ”förstå handlingar och företeelser sedda var för sig som helheter och i relation till allt som är känt runt omkring dem, för att man genom denna kunskap skall få bättre möjligheter att förstå och förhålla sig till andra människor och företeelser i deras unika sammanhang” (Starrin, 1994 s.77). Målet är också att försöka få en så fullständig förståelse för studieobjektet som det är möjligt att uppnå.

I denna studie är målet att förstå hur elever kan uppleva och förstå sitt lärande i bildundervisningen. För att uppnå detta valdes att studera hur en grupp elever upplevde sitt lärande utifrån sitt arbete med en specifik uppgift. Målet är att komma fram till vissa generella resultat eller slutsatser men för att göra det studerades en unik situation och eleverna fick berätta om sitt lärande specifikt utifrån sin arbetsprocess. För att få en förståelse för vilka faktorer som kan påverka det sätt som eleverna upplever sitt lärande på och för att bättre kunna tolka deras uttalanden ställdes frågor om deras relation till bildämnet i stort.

Utifrån elevernas unika upplevelser av sin arbetsprocess var förhoppningen att kunna öka förståelsen för hur de upplevt sitt lärande. Men denna förståelse påverkas även av sammanhanget runt eleven, läraren, uppgiftens mål, och hur de andra eleverna upplever uppgiften och vilket förhållande eleven själv har till ämnet och därför undersöks också dessa faktorer.

Inom hermeneutiken är förhållandet mellan del och helhet avgörande. Starrin (1994) menar att målet med all forskning, även den kvalitativa, är att komma fram till generella kunskaper. Genom att ställa samman kunskap om flera enskilda personer menar han att man kan finna mönster som kan generaliseras till att gälla för en hel grupp. Men Starrin påpekar att dessa mönster inte framträder om man inte har tillgång till kunskaper unika för en viss företeelse såsom man får i hermeneutisk forskning. Samtidigt, fortsätter författaren, att när man ska förstå och förhålla sig till enskilda människor måste den generella kunskapen alltid underordnas den unika.

# Metod

Studien vill få fram ett kvalitativt resultat om hur man kan hur man bättre kan förstå vad som påverkar elevers upplevelse och förståelse av sitt lärande i bildämnet. Därför har kvalitativa metoder använts för insamling av empiriskt material. En kvalitativ metod kännetecknas av att man vill ”identifiera och bestämma ännu icke kända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper och innebörder med avseende på variationer, strukturer och processer” (Starrin, 2007, sid 23)

## Metodval

Nedan beskrivs de metodiska val som gjorts, dels vad det gäller undersökningen som helhet men också vad gäller insamlande av empiriskt material.

## Intervjuer

Vid planeringen av undersökningens genomförande togs flera möjligheter i beaktande beträffande hur det empiriska materialet skulle samlas in. Nedan följer en bakgrund till de metodiska val som gjorts.

### Strukturering av forskningsintervju

Kvale (2009) menar att ju mer ostrukturerad en intervju eller annan datainsamlingsmetod är, desto mer komplicerat kan analysarbetet bli och det ställs högre krav hur detta genomförs. En ostrukturerad intervju kan, enligt Bell (2007) vara i form av ett samtal kring ett visst tema och kan ge mycket intressant information. Dock anser hon att det krävs både stor kunskap och erfarenhet för att en sådan intervju ska ge användbara data. Vidare beskriver Kvale (2009) att man vanligen skriver ett manus, eller en sk. intervjuguide, inför en intervju. Detta manus kan vara mer eller mindre strängt strukturerat i fråga om hur det formar intervjuens förlopp. I en halvstrukturerad intervju innehåller guiden teman som relaterar till studiens syfte med förslag på frågor som kan ställas. Kvale beskriver att strukturerande frågor används då intervjuaren är ansvarig för- och i stor grad styr över intervjuens förlopp.

Den halvstrukturerade intervjun beskrivs också av Gillham (2008). Han menar att ”den halvstrukturerade intervjun är den viktigaste typen av forskningsintervju, eftersom den inrymmer flexibilitet som balanseras av struktur och därmed ger data av god kvalitet”. (sid. 103). Samtidigt påpekar Gillham att den halvstrukturerade intervjun är krävande delvis på grund av den efterföljande nivån av analys, tolkning och presentation av intervjumaterialet som krävs.

Vidare beskriver också Gillham (2008) vad som kännetecknar en halvstrukturerad intervju i fråga om mer eller mindre strukturerade delar. De mer strukturerade, gemensamma dragen är:

- Samma frågor ställs till alla inblandade;
- Typen och formen av frågor genomgår en viss utvecklingsprocess för att säkerställa ämnesfokus;
- För att säkerställa att likvärdiga saker täcks in (med tanke på den efterföljande komparativa analysen) leds intervjupersonerna vidare med hjälp av följdfrågor om någon av de relevanta underrubrikerna inte spontant har tagits upp;
- Ungefär lika lång intervjutid i varje fall (Gillham, 2008, s. 103)

Och de mer ostrukturerade delarna, i bemärkelsen att de inte är förutbestämda och styrande, kännetecknas av att :

- Frågorna är öppna, det vill säga, svarets riktning eller karaktär är öppen (Vad tycker du om abortlagstiftningen?; Vad tycker du om att ge stipendier till universitetsstudenter?)
- Sonderande frågor används om intervjuaren bedömer att det finns mer att berätta vid en viss tidpunkt. (Gillham, 2008, s. 103)

Kvale (2009) skriver om två olika metoder att genomföra intervjuer när det gäller öppenheten med syftet. Han menar att intervjuaren antingen kan förklara syftet och ställa ganska direkta frågor redan från början. Eller så kan man använda en så kallad tratteknik där man har ett mer kringgående angreppssätt med indirekta frågor och avslöja syftet först i slutet.

Genom att ställa frågor till elever om deras unika upplevelse av sitt lärande och att se detta i relation till vad läraren säger om målen för undervisningen och elevernas lärande var förhoppningen att få en bild av vad som påverkar detta lärande och vad eleverna faktiskt upplever att de har lärt sig. Eftersom studien vill få fram ett kvalitativt resultat bedömdes det att halvstrukturerade intervjuer skulle vara den bästa metoden för insamling av data. Intervjuguiden konstruerades utifrån vilken information man ville få ut från varje intervju. Ett beslut togs att vara öppen med syftet redan från början i intervjuerna med både läraren och eleverna.

### **Intervjufrågor**

Kvale (2009) menar att intervjuarens frågor bör vara korta och enkla. Vidare beskriver han hur en intervjufråga kan bedömas med hänsyn till både en tematisk och en dynamisk dimension. Med en tematisk dimension menar han hur frågorna förhåller sig till forskningsämnet och bidrar till kunskapsproduktionen. Med en dynamisk dimension menar han hur frågan stimulerar till en positiv interaktion, hur frågan kan få intervjupersonen att kunna, vilja och känna sig bekväm att svara på frågorna och hur samtalet kan hållas flytande. Kvale slår fast att en bra intervjufråga bör bidra både tematiskt till en god kunskapsproduktion och dynamiskt till en god intervjusituation. Vidare påpekar Kvale också att intervjufrågorna inte är de samma som forskningsfrågorna. En tematisk forskningsfråga måste omvandlas till en praktiskt användbar intervjufråga. Frågorna bör ges en lättsam och talspråklig form för att framkalla spontana och rika beskrivningar från intervjupersonen.

Kvale (2009, s. 134) ger exempel på olika typer av intervjufrågor man kan använda sig av i olika syften:

- **Inledande frågor:** Kan t.ex. vara ”kan du berätta för mig om”. Dessa frågor kan gärna gälla en konkret situation. T.ex. ”kan du beskriva så detaljerat som möjligt en situation där du lärt dig något”. Han menar att sådana frågor kan ge rika beskrivningar och att följande frågor gärna kan kretsa kring eller återknyta till detta.
- **Uppföljningsfrågor:** Svaret från intervjupersonen kan ges ett vidare innehåll genom t.ex. en nyfiken inställning hos intervjuaren.
- **Sonderande frågor:** Genom dessa frågor kan intervjuaren fiska efter det innehåll i svaren man vill åt. T.ex. genom frågor som: ”Kan du säga något mer om det?”, ...”ge en mer specifik beskrivning av”, ...”beskriva händelseförloppet mer exakt”.

- **Specificerande frågor:** Om man får mer allmänna uttalanden till svar kan intervjuaren försöka ställa mer precisa frågor som ”har du själv upplevt detta?”
- **Direkta frågor:** Man går inga omvägar för att fråga något, man frågar direkt det man vill veta. Dessa frågor bör vänta till slutet då intervjupersonen hunnit lämna mer spontana svar innan.
- **Indirekta frågor:** Man kan fråga intervjupersonen om hur denne tror att någon annan ser på en viss sak. Det kan indirekt visa på den egna inställningen.
- **Strukturerade frågor:** Intervjuaren styr mycket av förloppet av intervjun tills man har fått svar på alla de teman man vill ha svar på.
- **Tystnad:** Ge intervjupersonen tid att reflektera kring en fråga för att sedan förhoppningsvis komma med mer betydelsefull information.
- **Tolkande frågor:** Intervjuaren formulerar om ett svar för att klargöra detta och kolla så man har tolkat svaret på rätt sätt.

Gillham (2008) beskriver detta med öppna och slutna frågor. En öppen fråga innebär att svarets karaktär eller riktning är öppen och mindre given. Dessa frågor ger mer utrymme för att få inblick i vad som ligger bakom ett svar samt att man kan få mer oväntade resultat. I motsats till detta finns den slutna frågan som oftast kännetecknas av att det finns fasta, förutbestämda svarsalternativ.

I intervjuguiderna konstruerades frågor utifrån de teman som studien behövde få information om. Förslag på frågor och möjliga följdfrågor konstruerades utifrån dessa teman. Eftersom undersökningen har varit en process har intervjufrågorna konstruerats efter hand utifrån vad som framkommit i tidigare gjorda intervjuer som lästs igenom. Intervjuerna har inletts med ganska öppna och inledande frågor för sedan bestå av flera av de ovan nämnda typerna av frågor. Intervjuaren har försökt vara lyhörd för vilka typer av frågor som behövs för att få rik information om temat.

När det gäller insamlingen av material gäller det, enligt Starrin (1994), att få ett så rikt material som möjligt för att belysa frågeställningen. Han avvisar att intervjuer eller observationer måste vara en viss tid eller innehålla ett visst antal frågor, det enda viktiga, menar han är att man håller på tills man har fått den information man behöver.

I intervjuerna med eleverna tog intervjuerna lite olika lång tid men i princip ställdes samma frågor till alla. Dock utformades frågorna stundtals lite olika beroende på hur samtalet gick och olika följdfrågor ställdes för att få svar på frågorna. Målet i alla intervjuer vara att besvara de teman som ställts upp.

## Urval

Vid inläsning av ämnet inför studiens problemformulering noterades att det fanns en hel del forskning kring bildundervisning och estetiska lärprocesser gällande barn i lägre åldrar men inte så mycket kring äldre elever. Tanken var att studera elever antingen i grundskolans senare år eller på gymnasiet. Valet föll på det tidigare. Urvalet av elever beror därför till stor del på elevernas ålder. Läraren som deltagit i studien kontaktades för att hon undervisar i bild på högstadiet. Jag har tidigare gjort lektionsbesök men har inte haft någon personlig relation till denne. Det var av vikt för studiens syfte att få möjlighet att följa ett antal elever under arbetet med en uppgift från dess början till slut. Utifrån möjlig tidpunkt att genomföra studien föreslog läraren en nionde-klass som skulle påbörja en uppgift som skulle vara tre till fyra veckor. Eftersom detta passade bra blev det denna klass.

Inför undersökningen skrevs en lapp med information om denna som läraren gav till eleverna och förklarade även lite för dem om förutsättningarna. Då medverkan kräver målsmans samtycke fick eleverna ta hem lappen för att diskutera eventuell medverkan med sina föräldrar. Tanken var att intervjua totalt sex elever och att det var önskvärt, men ej nödvändigt, att fördelningen mellan könen skulle vara blandad. Detta för att statistik i NU-03 visat att bildämnet står för en tydlig könsuppdelning när det gäller betyg och motivation. Flickor har oftast bättre betyg och har en mer positiv inställning till ämnet. När eleverna lämnade tillbaks sina lappar om medverkan visade det sig att endast fem elever tackat ja, och av dessa var alla flickor. Könsperspektivet har därför helt tagits bort och kommer ej tas i beaktande. Detta har nödvändigtvis inte heller någon självklar relevans för studiens syfte. En annan möjlig ingång hade varit att med lärarens hjälp valt ut elever med olika motivations-, begåvnings-, och ambitionsnivå men detta föll också bort i och med att inte så många ville delta. Dock hade kanske ett sådant urval av elever kanske kunnat påverka objektiviteten genom att bidra till förutfattade meningar. Möjligen skulle också detta varit fallet med könsuppdelning. Valet föll på att se de fem elever som tackade ja helt enkelt som fem elever. Det visade sig sedan att detta ofrivilliga urval har erbjudit en naturlig variation vad det gäller framförallt intresse, motivation och syn på bild som ämne.

## Genomförande

Inför genomförandet av studien gjordes en undersökningsdesign utifrån studiens syfte och frågeställningar. Syftet är att få en bättre förståelse för hur elever upplever sitt lärande i bildämnet och frågeställningarna syftar till att klargöra utifrån vilka förutsättningar detta lärande ska ske och hur de kan påverka lärandet. Ett lärande tar tid och därför bestämdes att undersöka vad en grupp elever upplever att de lärt sig under arbetsprocessen i en hel uppgift.

En lärare som jag tidigare haft kontakt med genom lektionsbesök kontaktades. Syftet med studien förklarades genom att elevernas lärande under en uppgift skulle undersökas och att både läraren och eleverna skulle behöva intervjuas. Läraren var intresserad av att delta och tillsammans bestämde vi oss för en grupp som skulle passa utifrån aspekterna att det passade bra tidsmässigt och att de skulle starta ett arbetsområde som skulle vara tre till fyra veckor. Efter detta författades ett brev till eleverna med vårdnadshavare för att undersöka deras intresse för medverkan. Läraren delade ut lapparna till eleverna och förklarade vad undersökningen skulle innebära. Fem elever tackade ja och dessa blev föremål för studien.

Enligt undersökningsplanen skulle först läraren intervjuas för att jag skulle få en förståelse av förutsättningarna för hur lärandet skulle ske, utifrån vilka mål och metoder. Detta skedde innan den aktuella uppgiften hade startat. Vid intervjun, som tog knappt en timma, förklarades först syftet med intervjun för läraren. Sedan intervjuades denna utifrån intervjuguiden tills den information som behövdes utifrån guidens teman hade uppnåtts. Intervjun spelades in med hjälp av en diktafon. Utifrån vad som framkommit under intervjun med läraren gjordes intervjufrågor till den kommande första intervjun med eleverna.

Några dagar efter intervjun var starten för arbetsområdet då uppgiften presenterades för eleverna. Jag som forskare närvarade under lektionen och presenterade mig för klassen. Syftet med undersökningen förklarades och eleverna fick veta att de inte skulle bli

bedömda i och med undersökningen och att deras betyg inte skulle påverkas på ett negativt sätt. Vid denna första lektion, som var en dubbellektion, började eleverna att intervjuas efter lärarens genomgång. Jag presenterade mig lite närmare för var och en av de fem eleverna och presenterade ytterligare studiens syfte och förutsättningar. Målet med dessa intervjuer var att få en bakgrund till elevernas senare svar om sitt lärande och kunna sätta dem i ett sammanhang. Därför frågades eleverna både om sitt förhållande till bildämnet och hur de hade uppfattat uppgiftens syfte och genomförande utifrån lärarens genomgång. Dessa intervjuer tog mellan 10-15 minuter per elev.

Dagen efter den första lektionen intervjuades läraren kring sina upplevelser av hur uppstarten av uppgiften hade gått. Av intresse var framförallt vilka frågor eleverna hade ställt kring uppgiftens mål och utförande.

Sedan observerades de två efterföljande lektionerna med videokamera och dessa observationer skulle sedan analyseras genom scheman med fokus på vilka frågor som dök upp vid handledning av uppgiften och hur läraren svarade på detta. Syftet var att försöka undersöka hur arbetsprocessen gick till och på så sätt hjälpa till att besvara undersökningens Hur?-fråga – hur lärandet gått till. Då det visade sig att akustiken i salen gjorde det omöjligt att höra vad som sades under inspelningen försvann möjligheten att analysera och systematisera materialet på ett vetenskapligt sätt. Detta innebar att denna aspekt skrevs ur undersökningen. Fokus lades istället på att utgå från elevernas och lärarens upplevelse genom deras utsagor. Med andra ord tonades undersökningens strävan att besvara hur-frågan ner. Men eftersom forskaren närvarat vid dessa tillfällen och ändå fått upplevelser och intryck måste dessa tillskrivas förförståelsen.

Efter den fjärde och sista lektionen intervjuades eleverna en andra gång. Vid det laget var eleverna klara med uppgiften. Intervjufrågorna hade skrivits utifrån vad som sagts vid de tidigare intervjuerna med lärare och elever. Syftet var att utröna hur elevernas upplevelse av sitt lärande förhöll sig till de av läraren för uppgiften angivna lärandemålen. Frågor ställdes också med syftet att se om någon utveckling hade skett av elevernas förståelse av uppgiftens syfte och mål sedan starten. Utgångspunkt togs i elevernas arbeten som de hade med sig till intervjun. De fick utifrån dessa förklara sin arbetsprocess och frågor ställdes dels utifrån en intervjuguide men också utifrån vad eleverna sa om sina bilder. Målet var att besvara de teman som fanns i guiden. Dessa intervjuer tog ungefär 25-30 minuter per elev.

Till sist intervjuades läraren om sina upplevelser om hur arbetet gått och fokus låg nu mer på hur de utvalda eleverna nått upp till målen för uppgiften. Denna intervju tog runt 25 minuter.

Efter att allt material samlats in har intervjuerna transkriberats och analyserats i flera steg och detta beskrivs närmare under rubriken analysmetod.

## Trovärdighet

Bell (2007) benämner validitet och realibilitet som följande: ”Realibilitet, eller tillförlitlighet, är ett mått på hur i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter. Validitet, eller giltighet, är ett mått på om en viss fråga mäter eller beskriver det man vill att den ska mäta eller beskriva” (s.117).

Starrin (1994) menar att målet med all forskning, även kvalitativ, är att nå en säkerställd och generaliserbar kunskap. I en hermeneutisk metod handlar detta i mångt och mycket om hur tolkningar görs och säkerställs. Modellen med den hermeneutiska cirkeln eller den hermeneutiska spiralen är till för att skapa största möjliga förståelse och säkerställa tolkningar genom att konsekvent jämföra del och helhet i datan. I förlängningen innebär detta en ökad abstraktionsnivå av resultatet och detta genererar i sin tur generaliserbarhet, menar Starrin.

Genom analysarbetet av det empiriska materialet i denna studie är tanken att ett konsekvent och systematiskt jämförande mellan del och helhet ska bidra till logiska och rimliga tolkningar och slutsatser.

Inom hermeneutisk forskning lägger man vikt vid det som kallas för förförståelsen. Detta kan innebära den kunskap eller förutfattade meningar som man som forskare kan ha om ett studieobjekt. Av vikt är att medvetandegöra sig om sin förförståelse för att försöka förstå hur ens tolkningar kan vara färgade av dem och om andra tolkningar behöver göras. Men hermeneutisk forskning ser också förförståelsen som en tillgång.

Ödman (1979) menar att vi tolkar vår verklighet när vår förförståelse om den inte räcker till. Tolkningen av något sker helt enkelt för att vi inte förstår något men att vi har en önskan att göra det. Inom hermeneutiken ser man inte förförståelsen enbart som något negativt utan även som en nödvändig och oundviklig förutsättning för att kunna göra tolkningar och förstå vidare. Utan en förförståelse hade vi aldrig kunna göra studiens problemformulering eller planera själva undersökningen. Ödman menar att ”vi kan inte förstå utan att redan ha förstått”(s.81). Man accepterar att man inte kan dra någon tydlig gräns mellan objektiv och subjektiv tolkning, den objektiva är inte möjlig utan den subjektiva.

I fallet med den här studien består förförståelsen bland annat av att forskaren själv är bildlärare. Detta kan innebära att ett visst samförstånd uppstår i mötet med en annan bildlärare. Man tar vissa saker för givet och det kan finnas en förförståelse kring begrepp som kanske borde klargöras genom tillexempel fler frågor eller följdfrågor. Man förstår, eller tror sig i hög utsträckning förstå vad den andre menar.

När man samlat in data så ska man sammanställa och redovisa detta för att få en fullständig och rättvisande bild av den studerade företeelsen, menar Starrin (1994). Han påpekar också att dokumentationen ska vara sådan att läsaren själv kan bilda sig en uppfattning om materialet och vad valideringen bygger på. Han menar att man i högre grad i kvalitativ forskning överlåter det till läsaren att bilda sig en uppfattning om resultatets och analysens validitet. I kvantitativ forskning är detta i högre grad forskarens ansvar. I resultatredovisningen i denna studie har elevernas och lärarens utsagor beskrivits för varje person utifrån syftet relevanta teman. Målet var att göra en rik beskrivning av utsagorna så att läsaren lättare kan förstå grunden för tolkningen av utsagorna och därmed validera tolkningen.

## **Forskningsetik**

Bell (2007) menar att en deltagare i en studie aldrig ska behöva gå med på något han eller hon inte har hunnit tänka igenom. Alla forskare bör därmed vara inriktade på att få samtycke till deltagandet innan insamlingen av data börjar. Detta är en del av den så kallade forskningsetiken. En annan del av detta etiska förhållningssätt är att deltagarna ska vara medvetna om studiens syfte, vilka som ska ta del av resultatet, och vilka

rättigheter de har i fråga om frivillighet, anonymitet o.s.v. Inför studiens genomförande tillfrågades eleverna och deras föräldrar om samtycke till medverkan i studien. I den lapp som eleverna fick med sig hem upplystes kort om studiens syfte och villkoren för deltagandet. Deltagarna utlovades konfidentialitet. Vid ett första möte med klassen innan studiens start informerades de även muntligt om förutsättningarna för studien. Bland annat angavs att deras medverkan inte skulle påverka deras betyg på ett negativt sätt och eleverna försäkrades att informationen skulle stanna mellan dem och mig som forskare. De fick berättat för sig att deras lärare inte skulle ha med saken att göra så att de inte skulle hamna i beroendeställning.

Läraren informerades också med syftet med studien, vilket var att undersöka elevernas lärande. Hon blev informerad om att målet med intervjuerna med henne inte var att hitta fel och brister i undervisningen utan snarare förutsättningar för elevernas lärande. I resultat och diskussion har strävan varit att elevernas och lärarens uttalanden beskrivs och behandlas på ett respektfullt sätt.

## **Analysmetod**

Nedan beskrivs de steg och val som gjorts i bearbetningen och analysen av det empiriska materialet.

### **Transkribering**

Det empiriska materialet består av utsagor gjorda av respondenterna i halvstrukturerade intervjuer. Starrin (2004) menar att när man ska tolka en utsaga är det nödvändigt att kunna gå tillbaks i materialet för att se i vilket sammanhang som uttalandet kom och att det därför är viktigt att man dokumenterar så noggrant man kan. Intervjuerna spelades in med diktafon och har sedan transkriberats. Gillham (2008) belyser att transkriptionen är en form av översättning av intervjun men poängterar att man ej kan sätta likhetstecken mellan den ursprungliga intervjun och den skriftliga versionen. Han menar att flera dimensioner av intervjun går förlorad vid transkriptionen såsom betoningar, tempo och tonläge men också kroppsspråk. Oavsett hur man väljer att transkribera intervjuerna sker en grad av tolkning redan vid transkriptionen. Även Kvale (2009) menar arbetet med transkriberingen bygger på en rad bedömningar och beslut. Gillham påpekar att man i vissa fall kan välja att enbart transkribera de delar som verkar relevanta och Kvale menar att man kan välja vilken nivå man ska lägga den skriftliga återgivningen på. Kvale förklarar att man måste ta ställning till i vilken grad man vill skriva in till exempel pauser, tvekanden, betoningar, skratt och suckar, om intervjuerna ska återges helt ordagrant med utfyllnadsord som mm, aa, öhh och så vidare. Vid transkriptionen av intervjuerna till denna studie gjordes valet att återge i stort sett ordagrant men ta bort det mesta av dessa utfyllnadsord och bekräftande hummanden från intervjuaren. Betoningar och tveksamheter togs med i de fall de verkligen upplevdes viktiga för tolkningen av texten. I så måtto kan man konstatera att tolkningen och analysen fanns med även i transkriberingen.

### **Bearbetning, tolkning och analys**

När materialet ska analyseras gäller det, enligt Starrin (1994), att söka fram alla utsagor, handlingar och sekvenser som rör det undersökningen söker svar på. Han menar att detta måste göras systematiskt och att man inte väljer ut utsagor på ett godtyckligt sätt som till exempel stämmer överens med ens förväntningar. För att förstå utsagan eller

handlingen, den unika delen, går man i hermeneutisk forskning tillbaks och tittar på helheten, det sammanhang i vilket delen ingår. Detta pendlande mellan att titta växelvis och samtidigt på del och helhet och för att de ömsesidigt ska kasta ljus över varandra, benämns som den hermeneutiska cirkeln. Helheten kan förstås genom delen, delen med hjälp av helheten. (Starrin, 1994)

Kvale (2009) talar om den hermeneutiska cirkeln som en av den hermeneutiska metodens rättesnören. Han menar att man utifrån en ganska vag uppfattning om texten som helhet börjar med att tolka de olika delarna. Utifrån dessa tolkningar relateras delarna sedan till helheten. Ödman (1979) liknar den hermeneutiska analysen vid att lägga ett pussel. Massan av data liknar han vid att alla pusselbitarna ligger i en stor hög. Under pusslandets gång hittar man delvis ett par bitar som passar ihop med varandra men efter ett tag uppstår mer sammanhängande delar och helheter. Ödman menar att när vi ska tolka och förstå något börjar man ofta ganska planlöst, utan en klar bild av helheten. Utifrån en sådan situation försöker vi bilda oss en uppfattning om mindre delar av helheter. Om vi i pusslandet inte hade haft en bild av helheten från början hade vi aldrig kunnat foga samman de olika bitarna men samtidigt är delarna en förutsättning för att vi ska kunna bilda oss en uppfattning om helheten, tillägger Ödman. Samtidigt påpekar han att man i forskning sällan har en så klar bild av helheten från början som när man lägger ett pussel. Ödman menar att den hermeneutiska cirkeln bör uppfattas som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar.

Ödman (1979) talar också om själva förståelseprocessen och hur den hermeneutiska cirkeln kan bli en spiral. Han förklarar att begreppet med cirkel kan vara missvisande och att den även kan bli en ond och sluten cirkel. Detta sker i fall jämförelsen av del och helhet inte bidrar till en högre nivå av förståelse. Detta kan bland annat bero på att det inte finns någon äkta nyfikenhet utan att man i analysen tolkar och letar resultat som bekräftar ens förförståelse, någon uppgradering av förståelsen har inte skett. Modellen med en hermeneutisk spiral innebär att, när man genom analys av delar och helhet uppnått en högre förståelse, kan gå tillbaks för att återigen titta på delen fast utifrån en ny förförståelse. Detta kan innebära att man gör nya tolkningar som för förståelsen vidare ännu högre i spiralen. Högre upp kan tolkningsarbetet lämna den berättande nivån och istället få en högre abstraktionsnivå. Till slut kan tolkningen lyftas ifrån sitt omedelbara sammanhang och i och med detta kan tolkningen användas utanför studiens kontext. På detta sätt, genom tolkningens ökade abstraktionsnivå, öppnas en möjlighet för att diskutera om studiens resultat är generaliserbara (Ödman, 1979).

I studien har det insamlade materialet, i form av de transkriberade intervjuerna bearbetats och analyserats i flera steg. Först gjordes flera genomläsningar av de transkriberade intervjuerna. För att få mer ordning på materialet utfördes en meningskoncentrering av texten. Kvale (2009) beskriver att meningskoncentrering innebär att intervjupersonens yttranden dras ihop till kortare formuleringar, där huvudinnebörden i det som sagts formuleras om i några få ord. Koncentreringen kan göras i flera steg. Sedan kan forskaren knyta an yttrandet till ett tema utifrån intervjupersonens beskrivning. Efter detta, beskriver Kvale, kan frågor ställas till materialet utifrån undersökningens syfte. Till sist knyts intervjuens centrala och relevanta teman samman till en beskrivande utsaga. Vidare talar Kvale om kodning av materialet. Kodning beskriver han som den process "där man bryter ner, undersöker, begreppsliiggör och kategoriserar data". Målet är att "utveckla kategorier som fångar de studerade erfarenheterna fullt ut. Man jämför hela tiden data på jakt efter olikheter och

likheter, vilket leder till urval av nya data och nedskrivning av teoretiska noteringar” (Kvale, 2009, s. 218). Kodning kan antingen vara begreppsstyrd eller datastyrd menar Kvale. I begreppsstyrd kodning använder forskaren på förhand redan utvecklade koder medan man i datastyrd startar sin kodning utan kod och istället utvecklar sådana genom tolkning av materialet. Kodningen kan ske i form av att man etablerar kategorier av materialet. På samma sätt kan kategorierna vara förutbestämda eller växa fram ur materialet efter hand. En kategorisering menar Kvale, strukturerar och reducerar långa intervjutexter, och kan underlätta jämförelser.

När studiens empiriska material skulle börja analyseras och beskrivas fanns ett behov av att bearbeta och strukturera den stora mängden information. Kvale (2009) tar upp ett antal metoder som kan användas vid analys av insamlat material. För att få mer ordning på det insamlade materialet utfördes alltså en meningskoncentrering av texten. Utifrån varje stycke sammanfattades det som uppfattades vara andemeningen i uttalandet. Denna koncentrering försökte göras så objektivt som möjligt och försökte utröna vad det är som personen egentligen säger. I detta skede togs alltså ingen beaktning till att finna olika kategorier eller mönster utan syftet var helt enkelt att bli mer på det klara med vad som egentligen sades. Starrin (2004) belyser också att dokumentationen är viktig också för att se frågans roll i sammanhanget. Han menar att det är viktigt att ta i beaktande hur frågan har ställts, att man inte bara kan titta på svaret. I meningskoncentreringen togs även frågan och hur den ställts i beaktning i tolkningen av utsagan. I vissa fall då frågan var rörigt formulerad koncentrerades även denna till vad det egentligen var frågan handlade om. Beaktning togs även av om intervjupersonen kunde ha tolkat frågan på ett annat sätt än vad som var tänkt. Tolkningen eller sammanfattningen av det uttalade skrevs i kort form i papprets högra marginal.

Bearbetningen och tolkningen av materialet har skett på olika nivåer om vart annat. Den inledande meningskoncentreringen gjordes utan att leta efter kategorier. Sedan gjordes ytterligare en genomläsning där datastyrda kategorier gjordes för att se vad som egentligen sades och om undersökningen gett det material som var tänkt. Efter detta lästes intervjuerna igen och nu tillades kategorier till meningskoncentreringen utifrån forskarens synvinkel, en begreppsstyrd kategorisering. Kategorierna framkom utifrån lärandemålen för uppgiften samt utifrån studiens syfte. Anteckningar gjordes därmed utifrån om elevernas uttalande gick att kategorisera som att det handlade om *vad* de lärt sig *hur* lärandet gått till eller *varför*, vilken syn eleven har på målet och syftet med uppgiften och det lärda. Kategorierna kunde också handla om tolkning, uttryck, bildideal o.s.v.

Efter detta sammanfattades intervjuerna dels utifrån de ursprungliga temana och intervjufrågorna, vilka var uppbyggda i kategorierna *vad*, *hur* och *varför*, för att se vilka svar som framkommit på dessa. Senare i analysen tolkades texten igen och metareflektoner skrevs i den vänstra marginalen. Dessa kunde handla om reflektioner och tolkningar av det sagda som uppslag för den stundande analysen och diskussionen.

För att beskriva resultatet sammanfattades varje persons utsaga i löpande text. För att göra denna beskrivning studerades den tidigare sammanfattningen men även de ursprungliga intervjuerna. Utifrån sammanfattningen gavs en grov bild av vad som var framträdande i intervjuerna, vad som kunde hjälpa till att skapa en förståelse för elevernas lärande. Ifrån de ursprungliga transkriptionerna hämtades mer nyanserade exempel vilka kunde belysa och skapa förståelse för elevernas lärande. I beskrivningen

lades elevernas utsagor från båda intervjuer ihop för att bilda en helhet. Varje elevs utsagor har analyserats och beskrivits var för sig och lärarens intervjuer för sig. I slutet av beskrivningen av varje persons utsagor gjordes en analys eller sammanfattning där informationen vävdes ihop.

Sedan har alla färdiga resultat med tillhörande analyser lästs igen och nya tolkningar har gjorts baserat på helheten. Analysen av helheten har utgått ifrån lärandemålen för uppgiften och målet har varit att se hur elevernas och lärarens utsagor förhåller sig till dessa. Helheten har också analyserats utifrån frågorna vad, hur, och varför? Dessa tolkningar återfinns i resultatanalysen.

## Resultat

Resultatet kommer att beskrivas utifrån varje intervjuad persons utsagor. Först beskrivs lärarens beskrivning av uppgiften vilken utgör en bakgrund till beskrivningen om elevernas utsagor om sitt lärande som följer sedan. Till sist beskrivs lärarens upplevelse av elevernas lärande efter uppgiftens slut.

Efter beskrivningarna av varje persons utsagor följer en analys av dessa. I resultatanalysen, som kommer sist i kapitlet, görs en sammanställning av centrala teman i resultatet där delarna och helheten analyseras tillsammans.

## Beskrivning av resultatet

Nedan följer beskrivning av resultatet av den första intervjun med bildläraren vilken innehåller en beskrivning av den uppgift eleverna ska göra. Sedan följer elevernas utsagor samt till sist lärarens upplevelse av elevernas lärande efter uppgiftens slut.

### Bildläraren om mål och förutsättningar för elevernas lärande

För att förstå elevernas upplevelse av sitt lärande intervjuades bildläraren om olika aspekter kring den uppgift eleverna skulle arbeta med. Ambitionen var att ta reda på lärarens syn på vilka mål som finns med uppgiften, *vad* eleverna ska lära sig genom den, *hur* detta lärande ska gå till samt *varför* eleverna ska göra just denna uppgift. Nedan följer en redovisning av dessa saker.

#### *Vad ska läras?*

Läraren beskriver att uppgiften handlar om konsthistoria och eleverna ska lära sig om fyra olika konstnärliga stilar, surrealismen, expressionismen, impressionismen och kubismen. I uppgiften ska eleverna studera och fördjupa sig i en konstnärs sätt att göra bilder och utifrån detta göra en personlig tolkning i form av en målad bild med eget motiv som ska föregås av ett skissarbete. Eleverna ska lära sig att känna skillnad på de fyra olika stilarna och ett av målen är att eleverna ska förstå att det finns olika sorters konst och olika sätt att uttrycka sig på i bilder. Eleverna ska lära sig fakta om sin konstnär och vad som är typiskt för dennes sätt att göra bilder. Genom uppgiften är ett av målen att eleverna ska lära sig att uttrycka sig på ett personligt sätt. De skall också arbeta med olika tekniker och använda en teknik som liknar den som konstnären använt, oftast innebär det att eleverna får måla med akrylfärg. Läraren beskriver de olika kunskapsformer som finns i uppgiften, fakta, förståelse, färdigheter men nämner inte förtrogenhet. Faktadelen, menar hon, består av att lära sig saker om den konstnär de

valt. Färdigheterna som läraren beskriver det består främst i att använda en måleriteknik och att kunna omsätta konstnärens stil i en egen bild, att tolka det man ser. Hon förklarar färdigheten som att:

”Det är ju att dom då ska kunna titta på bilder som den valda konstnären har gjort och kunna omsätta det i en egen bild, så kan man säga. Och det krävs ju att dom tittar.. och får en bild av hur den konstnären jobbar..och att dom ska kunna göra sin egen variant av det. Och det är ju färdigheten då, att liksom kunna omsätta, det dom ser, på det sättet, och det är ganska svårt, det är ju ingen jättelätt uppgift”

Läraren poängterar också att hon lägger större vikt vid den praktiska delen än vid att lära sig fakta. ”Det är en liten del fakta, men det det är mest den praktiska delen, tycker jag, som är viktig...jag lägger större vikt på den praktiska delen.”

### ***Hur ska lärandet gå till?***

Läraren går i början igenom uppgiften och eleverna får skriftlig information med förutsättningar och betygskriterier. Hon poängterar att man ofta behöver prata mer om uppgiften med eleverna men att det ofta blir på individuell basis då eleverna kommer och frågar. I början av arbetsområdet håller läraren en genomgång om konsthistoria där de fyra inriktningarna får särskilt fokus. Hon tar upp att hon valt stilar som är enkla att skilja på. Hon pratar då om vad som är typiskt för varje stil och lite om konstnärernas biografi. Eleverna får befästa sina kunskaper genom att de får titta på bilder och gissa vilken stil de tillhör. Sedan får de välja en konstnär och leta information om denne i böcker och på nätet och efter det fylla i en faktalapp om sin konstnär.

Eleverna ska sedan studera hur konstnären arbetar och efter det genom skisser komma fram till en bild som är en tolkning av det konstnären gjort. De ska alltså hitta på ett eget motiv men stilen i vilken de målar i ska se ut som konstnärens. Eleverna ska göra två-tre skisser i blyerts och läraren betonar att det ska finnas en utveckling i skisserna. Hon menar att skisser är mycket viktigt och att man lär sig mycket på att göra sådana genom att man vågar göra olika varianter. ”Sen tycker jag att det är jätteviktigt att dom sitter och..testar..och det här med skisser också är viktigt..att dom..för att det tycker jag, det lär man sig ganska mycket på, när man sitter och vågar liksom göra olika skisser å så komma fram till bästa resultat”. Genom skissarbetet ska eleverna alltså komma fram till bästa möjliga slutresultat i sin målade bild, i fråga om komposition, uttryck, färghantering med mera. Siktat en elev på ett högre betyg kräver även läraren att eleven ska göra en färgskiss. Till sist ska eleverna komma fram till en målning som de själva är nöjda med, säger läraren.

Eleverna har tre-fyra dubbellektioner, vilket motsvarar cirka åtta timmar, på sig att arbeta med uppgiften. Läraren förklarar att det är nödvändigt med flera små minigenomgångar. Vid starten av den andra lektionen håller hon en genomgång om blandning och hantering av färg. Eleverna har arbetat med akrylfärg innan i sjuan men eftersom det är längesedan så anser läraren att de behövs en uppfräschning. Hon går även igenom något om komposition.

Läraren anser att eleverna lär sig mest genom att läsa om konstnären i böcker men framförallt genom handledningssamtal. Vidare menar hon att det är viktigt att eleverna sitter och testat. Hon menar också att eleverna kan lära sig om varandras ismer genom att de sitter och samtalar om det de arbetar med. Hon hoppas på en synergieffekt.

### ***Varför ska eleverna göra denna uppgift?***

Läraren förklarar att hennes planering alltid utgår från kursmålen och att det i dessa bland annat står att eleverna ska lära sig om olika konstinriktningar och kända konstverk och att de ska kunna tolka och uttrycka sig på ett personligt sätt. Hon poängterar att ”detta ska se kunna”.

Läraren förklarar ur sin egen synvinkel varför hon anser att uppgiften är viktig. ”Ja, att dom inte ska få en enahanda syn på vad konst är, att det finns ett så otroligt brett spektra”. Uppgiften kan således sägas vilja vidga elevernas syn på konst. Genom att lära sig om olika konstnärer kan de få en mer personlig anknytning till konst och få en annan känsla inför bilder de ser, förklarar hon.

Vidare anser läraren att det är viktigt att eleverna förstår att bilden är ett språk och att man kan göra och tolka bilder på olika sätt. ”Alltså bilden är ju ett språk, det är ju ytterligare ett språk och för att kunna ha de här färdigheterna så kan de ju ha bilden som ett språk, det är ju nästan det grundläggande i bild. Så kan de göra det så har de fått med sig något viktigt, ytterligare redskap”. Hon menar att den aktuella uppgiften, genom att öva på att uttrycka sig på ett personligt sätt och studera konstnärers olika sätt att arbeta, skulle ge dem färdigheten att arbeta med bilden som ett språk. Hon menar att det att förstå och använda sig av bildspråk är det mest grundläggande i bild.

### ***Förutsättningar och faktorer för elevernas lärande***

För att klara målen för uppgiften menar läraren att eleverna måste fokusera och utnyttja tiden på lektionerna. Gör de inte det blir det stress och tidsbrist för eleverna på slutet. Samtidigt påpekar hon att det är viktigt att eleverna tar sig tid att tänka igenom vad de vill göra först och hur de ska göra det och förklarar att en del elever inte tänker på tankearbetet som en del av arbetet och att de då kan ha en syn på bildämnet som ”slappt”. ”Det kanske krävs att dom tänker en lång stund och så får dom bråttom med bilden och då känner dom att dom inte har gjort så mycket på lektionen fast dom har ju gjort hela tankearbetet, som är väldigt viktigt när man jobbar med bild, det måste få ta tid”.

Tidsbrist är en faktor som läraren återkommer till vid flera tillfällen. På frågan om eleverna får reflektera över sitt arbete och sitt lärande i någon organiserad svarar läraren:

Det vill jag göra, men jag hinner nästan aldrig med det. Jag skulle vilja sätta upp alla bilder och så får man prata om bilderna. Och det har vi gjort ibland, men ibland blir det väldigt dåligt med tid. Men det är ju idealet att göra det. Ibland har det blivit så att vi gjort det sista lektionen och pratat om det så men ibland blir det stressigt och så, dom ska ha in sina arbeten å. Just den här eftertanken, det borde man jobba mer med.

Hon menar att det är så många mål i kursplanen som måste nås och att tiden hon och eleverna har till förfogande är knapp. Hon tar också upp att hon har helklasser och att det blir svårare att hinna med när det är många elever. Läraren inser att reflektion över arbetet för elevernas del skulle bidra till deras lärande och förståelse, men återkommer flera gånger till att hon sällan hinner ha enskilda samtal med eleverna, att de inte hinner prata gemensamt och titta på bilderna de gjort och att eleverna sällan hinner utvärdera och reflektera över det de gjort. Hon poängterar att detta är en brist.

För att klara målen måste de också blanda färger och måla vilket hon förklarar bär vissa emot. Hon förklarar detta med att det inte är tufft att måla för en del samt att en många har dåligt självförtroende.

Hon förklarar vidare att en del elever tycker det är helt omöjligt att måla i sjuan och åttan, vilket hon tycker är konstigt eftersom de borde ha målat mycket på mellanstadiet. Av den anledningen tycker hon att den uppgift eleverna ska göra är väldigt bra, den kräver inte att eleverna ska måla väldigt naturalistiskt. Många tycker då det blir lustfyllt att göra målningen. I samband med detta reflekterar läraren över att det har varit lite fult att visa eleverna hur de ska göra.

Och det har jag nog ändrat mig med med åren för att innan, på nåt vis har det varit lite fult att visa elever hur man kan göra och det tror inte jag är fel. Det blir så abstrakt för dem att tänka ut hur det ska bli och jag tror på nåt vis att man visar olika alternativ som dom själva får...att dom har självförtroende att jobba vidare med sitt eget utifrån det. Alltså, man kan visa dem hur man kan göra en bild på olika sätt rent praktiskt.

Läraren tror att man måste visa på olika alternativ, hur man kan göra en bild på olika sätt rent praktiskt, till exempel när det gäller hur man använder olika tekniker eller hur man arbetar med komposition. Utifrån detta hoppas hon att eleverna får självförtroende att arbeta vidare med sin bild.

Ytterligare förutsättningar för att eleverna ska klara den här uppgiften är att eleverna har vissa förkunskaper. Uppgiften är tänkt att bygga på sådant som de redan har arbetat med t.ex. hur man kan använda färger, bildformat och komposition. Hon nämner också att eleverna tidigare har arbetat ganska mycket med personligt uttryck i sina bilder. Det nya är detta med att kombinera ett eget uttryck med att sätta sig in i en konstnärs stil. Läraren återkommer också några gånger till att det är en ganska svår, d.v.s. komplex uppgift för eleverna.

Läraren tar också upp att eleverna ofta har ett speciellt ideal när det gäller bilder som hon anser sitter ganska djupt i dem. Hon menar att detta ideal får till konsekvens att eleverna ibland har svårt att se andra kvaliteter och uttryck som kan göra att en bild blir bra och därmed svårt att värdera det de själva gör. Läraren ger exempel på detta när hon pratar om en elev som tidigare gjort uppgiften:

...och sen måla den, och han blev jättenöjd. Eller, han blev kanske inte jättenöjd men han förstod att jag var jättenöjd med hur, med målningen, för den var väldigt uttrycksfull fast han kunde inte se det. Och det är ganska typiskt i den här uppgiften, en del dom tror ju liksom att det ska vara fint målat, det ska vara föreställande, att det ska vara så petnoga så.

**Lisa: Tror du, är det elevernas ideal eller...?**

*Läraren:* Det sitter så djupt i dem att det är det och jag försöker verkligen få dem att tycka att det inte är så, men när de själva gör något som är väldigt annorlunda, då har dom lite svårt att tycka att det är bra, så kan man väl säga.

**Lisa: Men du vill ju att dom ska komma fram till en slags personlig tolkning, menar du att dom har svårt att se när det blir en bra målning då eller?**

*Läraren:* JA, det har jag faktiskt aldrig funderat på innan så och pratat med nån om men det har dom verkligen och det är därför vi måste titta på bilder och förklara för dem att konsten är inte till för att vi ska sätta upp vackra bilder på väggarna, för så tror ju nästan alla människor att det är. Så det är viktigt att man för såna diskussioner så att de kan känna att de kan vara väldigt fria i sitt måleri.

### **Bedömning av uppgiften**

På lappen om uppgiften som eleverna får den första lektionen har läraren skrivit vad som är själva grunden för uppgiften och gäller för alla (direkt avskrivet från uppgiften)

- Måla en bild som är inspirerad av din konstnär
- Använd en teknik som du tycker passar, t.ex. akryl eller akvarell
- Bilden ska förmedla något slags budskap – alltså berätta något!
- Gör två skisser i blyerts som förarbete till din bild
- Skisser och målad bild ska monteras på större papper.

Sedan står betygskriterier för uppgiften som läraren själv skrivit.

För G : Du gör uppgiften ovan och är själv nöjd med ditt arbete

För VG : Arbeta med minst tre skisser där man tydligt kan se att du har utvecklat bilden. Du gör också några färgskisser. Du blandar några färger för att få olika nyanser.

För MVG: Du gör två målade bilder med olika budskap + tre skisser och färgskisser. Du motiverar skriftligt eller muntligt val av konstnär, motiv och teknik.

Läraren beskriver att hon ibland tycker det är svårt att förklara vad ett MVG innebär. Hon förklarar att det i princip är att göra VG-uppgiften gånger två. Hon säger att alla inte förstår vad som krävs för olika betyg och att det som sagt även kan vara svårt att förklara. Även om man har arbetat med ett MVG så är det inte säkert att man får ett MVG. Hon förklarar att hon samtalar med eleven om hon märker att de är inne på fel spår eller behöver arbeta med något mer. Hon beskriver att hon har betygskriterierna men att hon ändå gör sin bedömning när hon fått in alla bilder och tittar på dem och tänker på hur eleverna har arbetat. Dessutom testar hon elevernas kunskaper om den egna konstnären samt om de kan skilja mellan de fyra inriktningarna genom ett mindre prov.

#### ***Lärarens uppfattning av elevernas syn på bildämnet.***

Läraren tror att eleverna tycker att bild är ett ämne där man i högre grad än i andra ämnen kan använda och få utlopp för sina idéer och tror att elever uppskattar det. Vidare tror hon att eleverna tycker att ämnet är mer lustfyllt, att man inte bara måste sitta och lyssna. Hon tror också att ämnet upplevs som mer påtagligt, att man känner, lyssnar och tittar. Läraren beskriver att eleverna själva säger att man inte bara kan sitta still hela tiden, man måste få jobba mer kreativt för att det andra ska fungera bra. Med ”det andra” syftar läraren på ”att bara sitta, kanske lyssna, sitta och skriva...de teoretiska ämnena”.

Hon beskriver också att en del elever har en föreställning om bildämnet som ett ”slappt” ämne. Detta påverkar elevernas förhållningssätt när de ska göra bilder menar hon. Läraren pratar om det viktiga tankearbetet som behövs när man arbetar med bild. Hon menar att elever med denna inställning mer skattar det konkreta och mätbara arbetet som verkligt arbete och inte räknar med tankearbetet. Läraren gör en jämförelse med att man kanske känner sig jätteduktig för att man har arbetat åtta sidor i matteboken under en lektion, att det är mer mätbart. Hon tror att det är så i skolan att man får för lite tid till tankearbete, man bara kör på utan att tänka innan.

#### ***Lärarens uppfattning av elevernas förståelse av sitt lärande***

Läraren tycker det är viktigt att eleverna förstår att de lär sig och vad de lär sig under bildlektionerna. Hon vill inte bara att de tycker det är kul utan att de också känner att de lär sig saker, detta för att de ska förstå att bildämnet är ett viktigt ämne.

Det är enligt läraren svårt att veta om eleverna förstår vad de lär sig men man kan märka det när de blir väldigt glada och nöjda, de märker att de har erövat en ny kunskap. Innan är det enklare att märka detta, i slutet är det svårare för att elevernas motivation går mer på lust och att deras självförtroende måste byggas upp.

Läraren anser att hon är noga med att återknyta, att tala om vad eleverna har gjort för att försöka få dem att förstå vad de lärt sig. Hon försöker prata om vad de ska lära sig under en lektion, inte bara vad de ska göra.

### **Analys av lärarens utsagor efter den första intervjun**

Vad läraren sagt i den första intervjun analyseras för att vidare kunna tolka elevernas utsagor. För att undersöka hur eleverna upplever sitt lärande är tanken att utgå från vilka huvudsakliga lärandemål som finns samt vilka faktorer som kan tänkas påverka detta lärande.

Läraren uttrycker vilka mål som huvudsakligen finns för lärandet i uppgiften. Dessa är att kunna se skillnad på de fyra olika inriktningarna, lära sig fakta om sin konstnär, lära känna och tolka konstnärens stil och att utifrån denna tolkning kunna göra en bild med ett personligt uttryck genom vilken ett budskap ska förmedlas. Om eleven till exempel har valt expressionismen och Van Gogh så ska eleven uttrycka något på ett personligt sätt och förmedla ett budskap i en för Van Gogh typisk stil. Genom att göra denna uppgift hoppas läraren att eleven ska förstå att bilden är ett språk och att man kan uttrycka sig på olika sätt med detta. Läraren vill helst få eleverna att frigöra sig från sin vanliga föreställning om att en bra bild ska vara naturalistisk och petnoga gjord och att de istället ska få en vidgad syn på vad konst kan vara. Att förstå bildspråkets möjligheter och att frigöra sig från bildideal kan kanske tolkas som överordnade lärande- eller strävansmål men verkar dock inte vara explicit uttryckta för eleverna.

Fler implicita mål för uppgiften kan uppfattas. För att göra denna bild ska eleven kunna använda måleriteknik men läraren nämner inte vad målen för detta är. Hon berättar att eleverna arbetat lite med måleri förut men att de i denna uppgift verkligen måste blanda färger för att få fram olika nyanser, och detta kan tolkas som att eleverna ska bli bättre på att använda färg på ett mer nyanserat sätt. Läraren betonar också vikten av skissarbetet som ska föregå den slutliga målade bilden där ett krav är att skisserna ska genomgå en utveckling, att eleverna testat olika sätt att utforma sin bild för att få till rätt uttryck och stil. Hon belyser också att tankearbetet inför bildens genomförande är mycket viktigt för resultatet på uppgiften. Lärarens betoning av tanke- och skissarbete kan tolkas som att ett mål för uppgiften är att eleverna ska arbeta fram sin bild genom en process och få en förståelse för att bildskapande kan vara just en process. Ett annat implicit mål är att läraren hoppas att eleverna lär sig om andra inriktningar än sin egen genom att de samtalar med sina kamrater, läraren hoppas på en synergieffekt.

### **Elevernas upplevelser av bildämnet, uppgiften och sitt lärande**

Syftet med studien är att få en förståelse för hur eleverna upplever sitt lärande genom en arbetsprocess i bild utifrån för denna uppsatta lärandemål. Elevernas utsagor om sin process och sitt lärande kommer därför att analyseras mot de av läraren uttryckta målen. Frågor som ställts till det empiriska materialet i form av elevernas utsagor är :

- Vad upplever eleven att hon lärt sig?
- Hur upplever hon att lärandet har skett?

- Varför tror eleven att hon fått göra denna uppgift, vilken uppfattning har eleverna om uppgiftens syfte och mål?

*Vad-frågan* kommer att innefatta vad eleven uttryckligen upplever att hon lärt sig. Men eftersom läraren betonar att elevernas färdighet att tolka bilder och skapa egna uttryck som lärandemål kommer elevernas beskrivningar av detta också innefattas under denna kategori. Läraren menar att det är svårt att avgöra om eleven förstått vad det är hon har lärt sig men menar att man ibland kan märka att de har erövat en ny kunskap genom att de visar sig väldigt glada och nöjda. Därför har frågor ställts till eleverna om vad som gör dem nöjda med sitt resultat.

*Hur-frågan* kommer att innehålla elevens beskrivelse av hur hon lärt sig vissa saker men kommer även att innefatta en beskrivning av elevens arbetsprocess. Frågor har ställts till eleven om vad denne uppfattat som svårt i uppgiften och även utsagor om detta kommer att finnas med.

*Varför-frågan* kommer att innehålla hur eleven ser på syftet med uppgiften och målen för den. För att komma åt dessa upplevelser har frågor ställts om vad eleverna tror att ett lyckat resultat i uppgiften innebär samt vad de tror krävs för olika betyg. Detta torde tyda på hur eleverna uppfattat uppgiften.

För att följa studiens syfte kommer fokus att ligga på Vad?- och Varför?- frågorna. Hur?- frågan består till störst del av hur eleven beskriver att hon arbetat. Vid analysen av elevernas utsagor visade det svårt att ge en rik beskrivning av- och få en förståelse för elevens upplevelse av sitt lärande utan att ta med elevens förklaring av arbetsprocessen. I beskrivningen av hur eleven arbetat ingår även elevernas utsagor om sin tolkning av konstnärens stil och förklaring av uttryck och budskap i bilden. Detta för att dessa saker var så intimt sammanflätade med arbetsprocessen.

För att förstå hur eleven upplever uppgiften och sitt lärande gjordes en inledande intervju med eleverna för att ta reda på hur eleven ser på lärande i bildämnet och vad de har för förhållande till ämnet. Frågor ställdes också om hur eleverna efter första lektionen hade uppfattat vad de skulle göra, varför, och på vilket sätt uppgiften skulle genomföras. Syftet med denna intervju var att materialet därifrån skulle sätta in elevernas uttalanden om sitt lärande i ett sammanhang för att bättre förstå bakgrunden till dessa.

För att få en förståelse för det unika i elevernas upplevelser av sitt lärande kommer varje elevs utsagor att beskrivas var för sig utifrån ovan nämnda aspekter. Varje elevs uttalanden analyseras därefter var för sig och till sist följer en övergripande analys av helheten i avsnittet Resultatanalys.

## **Elev 1**

### ***Bakgrund - Elevens syn på lärande i bildämnet och förståelse av uppgiften***

Elev 1 tycker det är jätteroligt att arbeta med bild för att man då får uttrycka sig estetiskt. Hon tycker att det är lättare också för att hon tar in kunskap bättre på detta sätt än genom en mattelektion som hon ger exempel på. Hon tror också att det är lättare att lära sig något som man tycker är roligt. På fritiden ägnar hon sig en del åt måleri och foto men framförallt musik. Hon tycker själv inte att hon är så bra på bild men att det därför är roligt att hon får lära sig mer om det på bildlektionerna.

Eleven tycker att det är jättebra att man har bildundervisning för att man får arbeta med något som är kreativt. Hon tycker att variationen är bra, när hon har fått koncentrera sig på att arbeta med händerna och uttrycka sig så tycker hon att det går lättare för henne att fokusera och arbeta i de andra ämnena i skolan. På bildlektionerna tycker Elev 1 att hon får lära sig om saker som man inte hade lärt sig om man inte hade varit väldigt intresserad. Hon tycker att hon har lärt sig om konsthistoria, konstnärer, olika sätt att måla på och om hur bilder fungerar och andra sätt att se dem på. Hon tycker att den kunskap hon får i bildundervisningen kan vara bra att ha i bakgrunden, kan vara "bra för allt". Hon har svårt att komma på andra användningsområden men hon skulle kunna tänka sig att det kan vara bra för att kunna skapa vackrare miljöer runt omkring sig eller om man vill fortsätta arbeta inom bildområdet sedan.

Vid början av uppgiften tyckte Elev 1 att uppgiften de skulle göra verkade rolig för att de får lära sig om konstnärer och vad som ligger bakom att de målar just som de gör. Eleven har valt att arbeta med Vincent van Gogh och har hittills lärt sig lite om hans bakgrund utifrån vad läraren berättat och vad hon läst i böcker. Eleven tar upp aspekter kring konstnärens liv, till exempel hur han mådde, och berättar att hon ser hans bilder på ett annat sätt nu när hon vet lite om hans bakgrund. "Jag valde Van Gogh och han har ju liksom nästan ångest men det var ju mer att ha hade liksom nästan som en sjukdom... då är det ju liksom kul att få se det i bilderna när man har börjat prata om honom och så för det hade man inte sett på samma sätt om man inte visste det liksom."

Elev 1 beskriver målet för uppgiften som att man ska göra en bild som ser ut som om van Gogh själv kunde ha målat den. "Det är väl att få en bild som han skulle kunna ha målat liksom..fast med min touch av det, inte helt plagiat utan mer, nåt mer mittemellan ting mellan han och mig liksom". Eleven beskriver vidare hur hon har förstått uppgiftens tillvägagångssätt och beskriver att hon ska skissa och göra förbättringar tills hon känner sig nöjd och att hon sedan ska göra en färdig bild. Hittills har hon skissat på egna idéer och tittat på hur van Gogh har gjort för att få samma stil i bilden. Eleven upplever att faktaletandet och skrivandet om konstnären verkar lätt men att det svåra kommer att bli att få samma känsla i sin egen bild som i van Goghs bilder, för att "jag är ju inte van Gogh", poängterar hon. Eleven tror att syftet med uppgiften är att kunna testa och uttrycka sig på olika sätt. Hon tror också att uppgiften är viktig av just det skälet.

*Lisa: Varför tror du att du ska göra just den här uppgiften? Eller att ni har fått den...*

Elev 1: För att kunna uttrycka sig på olika sätt. Många fastnar ju liksom i ett fack. Här får man ju liksom testa lite mer, du får ju fortfarande lite grann att så här ska du göra efter som man får följa en konstnär men det är ändå så att man kan göra vad man vill egentligen

*Lisa: Vad tänker du att man fastnar i för fack?*

Elev 1: Jo, alltså många, är ju inspirerade av typ många så då fastnar man liksom i att måla många, då målar man inte så mycket annat liksom. Men så är det ju andra som kanske inte har så livlig fantasi, då blir det kanske en gubbe som håller ut armarna och benen och så gör den ju kanske inte så mycket annat. Här kan man liksom se hur man kan måla annars också och uttrycka det på annat sätt liksom

### **Arbetsprocess, tolkning och uttryck**

Eleven upplever att det har gått väldigt bra att arbeta med uppgiften men hon har lagt ner mycket tid utöver lektionerna för att bli klar med sina bilder. Eleven har arbetat med expressionismen och Vincent van Gogh och gjort två bilder som är tolkningar av konstnärens stil. Eleven har därmed arbetat utifrån kriterierna för MVG.

Inför sin första bild började eleven läsa om van Gogh och studera hans stil. Hon blev inspirerad av en bild och kom utifrån den fram till sin egen idé. Eleven beskriver van Goghs stil som uttrycksfull och brutal, att han använder starka kontraster och tydliga streck. Hon tolkar konstnärens bilder som ångestfyllda för att hon tror att han kände sig lite konstig och utanför samhället, att han var mörk och dyster, och att han försöker uttrycka det i sina bilder. Hon tillägger att det också är ansiktsuttrycken (som ofta känns ångestfyllda och arga menar hon), känslan, färgerna och kompositionen som får henne att tolka bilderna på det viset. Hon nämner dock också att vissa av hans bilder, framförallt landskapsbilderna, nästan kan kännas lite glada för att han använder mycket gul färg.

**Lisa: Kan du beskriva hur din personliga tolkning är av hans verk**

Elev 1: Jag skulle tolka dem lite ångestfyllda och han känner sig förmodligen lite så här, eftersom han inte var helt normal kanske, så kände han sig lite så här utanför samhället, så här utanför och lite konstig så han försöker uttrycka det i sina bilder på nåt sätt.

**Lisa: Hur tycker du att han gör det då? Alltså vad är det som gör att man känner så?**

Elev 1: Det är mycket liksom ansiktsuttrycken och liksom känslan i färgerna och hur han liksom ställer vissa saker på olika sätt för att få det att kännas mer dramatiskt än vad det egentligen är. Ja, och färgerna gör ju mycket liksom, om det är lite så här disigt så kan det kännas lite så här lesset och...

**Lisa: Men vad tycker du om hans färger generellt då, gör allting att det blir uttrycksfullt, eller hur menade du?**

Elev 1: Alltså, miljöbilderna och så här kan ju nästan vara lite glada för i dom är det mycket gula färger och dom kan kännas lite mer så här, han kanske tyckte om att vara på landet eller nåt, eller jag vet inte, men det kändes så här ...men när han målar ansikten och människor och så här så känns dom ofta väldigt ångestfyllda och så här arga.

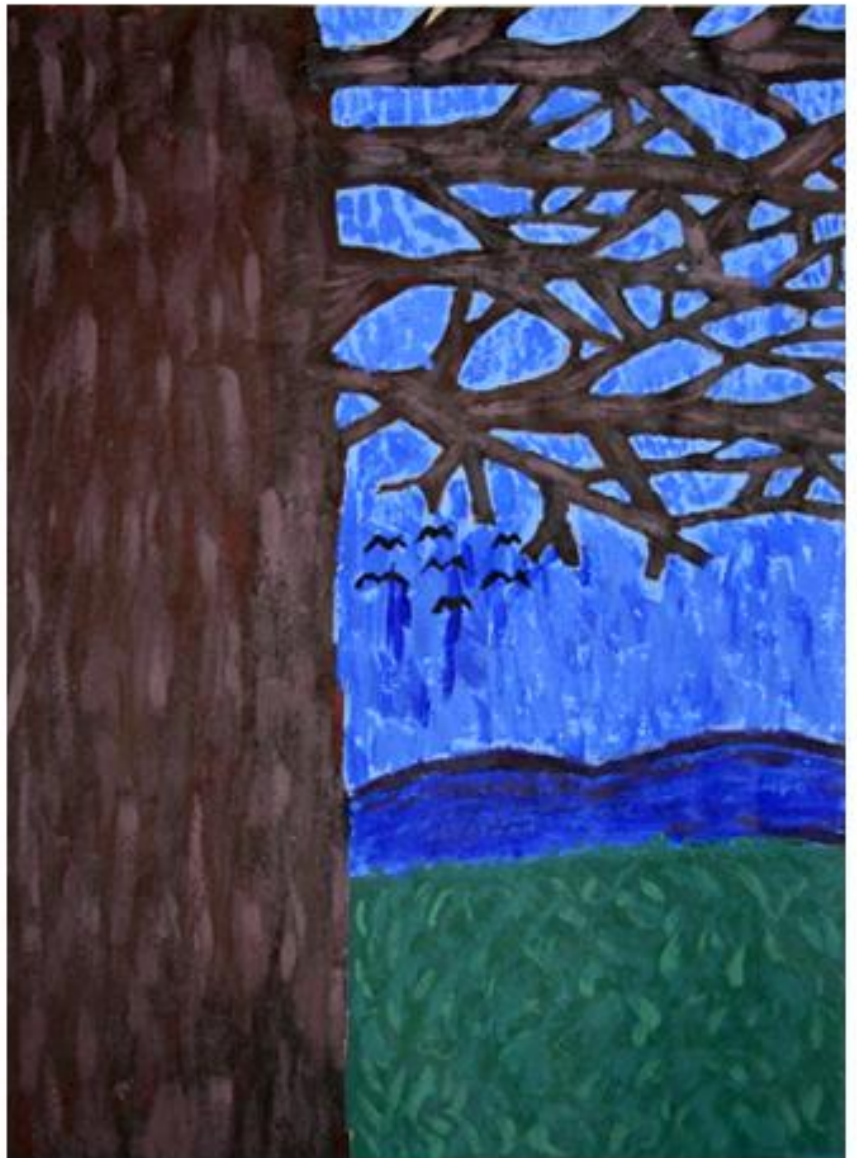
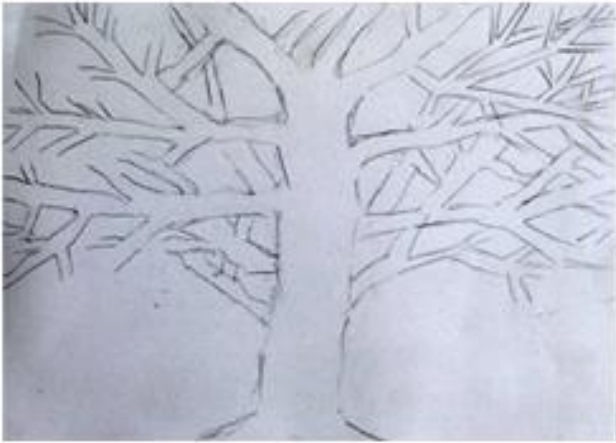
I bild 1 har eleven först studerat och låtit sig inspireras av van Goghs stil och kom utifrån detta fram till en egen idé. Hon såg dels att van Gogh gjort mycket landskapsbilder och så hittade hon en bild på en kvinna i huckle som såg besvärad ut och kände att hon ville kombinera de två motiven. Hon uppger att hon studerat detaljer i van Goghs målningar som hur han gör himlar och träd. Eleven vill genom sitt motiv beskriva en kvinna som antingen är på flykt eller att hon gått långt någon stans och känner att hon har vandrat länge. Hon gjorde ett antal skisser och provade att göra olika uttryck i kvinnans ansikte och beskriver att i en bild är hon mer rädd och vet inte vart hon ska ta vägen, i en annan mer förvånad och i en tredje mest glad. Hon valde ett uttryck som hon tycker förmedlar att kvinnan inte vet vart hon ska eller vad hon ska göra. Hon förklarar att hon tycker det är ett personligt uttryck i bilden för att hon själv känner sig vilsen just nu. Av de skisser hon gjort valde den som blev minst rörig och kombinerade den med en skiss där hon tycker ansiktsuttrycket blev bra. Hon beskriver att hon förenklade sina skisser och tog bort detaljer och att bilden på så sätt uttrycker mer.

Elevens andra bild föreställer ett träd med ett landskap i bakgrunden i ganska mörka färger och med svarta fåglar som flyger. Hon tycker att träd var ett fint motiv och att det kan symbolisera många saker. Hon tycker dock inte att denna bild uttrycker lika mycket av vad hon själv känner men nämner att bilden ska uttrycka lite ensamhet. Hon gjorde flera skisser av träd som hon ändrade kompositionen på efter lärarens synpunkter.

Elev 1 – bild 1 skisser, färgskisser ocm målning



**Elev 1 – bild 2 skis ser, färgskiss och målning**



### ***Upplevelser av resultat, lärande och uppgiftens mål***

Eleven är nöjd med sitt resultat men tycker att hennes första bild blev bäst för att uttrycket och känslorna blev bra i den bilden.

***Lisa: Vad tycker du om ditt resultat då på båda bilderna?***

Elev 1: Jag tycker att den här är bäst (pekar på bild 1) men jag gillar fortfarande den också men det, jag är väldigt nöjd med båda resultaten

***Lisa: Vad är det som gör att du känner dig nöjd då?***

Elev 1: I den här tycker jag att uttrycket och känslorna är ganska så bra och den (andra) tycker jag blev bra med färger och sånt, och trädet.

***Lisa: På vilket sätt tycker du att den uttrycker känslorna bra? Vad är det som gör det?***

Elev 1: Himlen gör att den så här liksom visar både det svarta och det mörkblå så att det visar att liksom hennes ångest kommer fram.

Hon tycker att bilden uttrycker känslorna bra för att himlen som är målad i blått och svart framhäver kvinnans ångest. Hon tycker att stämningen i bild 2 kunde ha varit mer dystert och mörkt och hon skulle ha använt andra färger här och där. Bilden kunde ha uttryckt något mer menar hon.

Eleven tror att inspiration och vilken idé man har spelar stor roll för hur man lyckas med uppgiften. Hon menar att om man får en idé som man sedan inte tycker är så bra så har man inte tid att ändra sig, då hinner man inte klart. Eleven anser att hon lyckats med bilderna med motiveringen att hon gjort arbetet bra, lagt ner mycket tid, men framförallt menar hon att det är för att båda bilderna uttrycker något, vilket hon tror är själva uppgiften. Målen för uppgiften tror hon är att våga blanda färger, att få olika uttryck och att våga uttrycka något på ett annorlunda sätt än vad man vanligtvis gör. "Det är typ att få olika uttryck och så där. Ja, och sen att våga blanda färgerna och så och att våga uttrycka nåt annorlunda kanske eller vad man skulle gjort annars".

Eleven är inte helt säker på vad som krävs för att få ett bra betyg på uppgiften men tror att slutresultatet måste bli en bild som skulle kunnat vara målad av den konstnär man arbetat med, grunderna i stilen måste stämma i alla fall, menar hon. Hur man blandar och använder färgerna är också viktigt tror hon. Eleven ger ett exempel att om hon hade målat ett lila träd så kanske det hade liknat impressionismen mer, eftersom hon upplever van Goghs bilder som verkliga resonerar hon så att man nog måste vara mer verklighetstrogen i sitt måleri.

Eleven tycker att svårigheterna i uppgiften har varit att få färger att stämma ihop, till exempel att få samma färg flera gånger när man blandar. Hon tycker också att det har varit svårt att få fram en känsla i bilden när man inte har med några ansiktsuttryck, det är lättare när man har med personer i bilden, menar hon. Eleven beskriver vad hon upplever att hon har lärt sig genom uppgiften. Hon tycker att hon lärt sig att uttrycka olika saker i bilderna och säger att hon tidigare bara uttryckt saker genom ansiktsuttryck. Hon menar att hon i den här uppgiften har utvecklat sig när det gäller att uttrycka saker. Hon inser att hon inte bara behöver använda ansiktsuttryck för att uttrycka sig utan att man också kan använda färger och andra mer dramatiska effekter.

***Lisa: Kan du beskriva vad du tycker att du har lärt dig genom att göra den här uppgiften?***

Elev 1: Om expressionismen och jag har ju inte kunnat så mycket om honom innan heller. Uttrycka olika saker i bilderna och så här, fått en annan känsla av kanske

***Lisa: Är det nåt som du har tränat på innan eller, det här med att uttrycka saker?***

Elev 1: Inte så mycket, bara alltså, jag har ju målat mycket ansikten och grejer så där gör man ju olika uttryck på ansiktena

**Lisa: Men är det nånting du känner att du har utvecklat under den här uppgiften eller?**

Elev 1: Ja, lite ändå för här behöver man ju inte bara använda ansiktsuttrycket för att få fram det här kan man använda andra saker också också....

**Lisa: Menar du...**

Elev 1: Färgerna, för i den här så har jag inte ens nåt ansikte med så då måste jag ju uttrycka på ett annat sätt ju

**Lisa: Hur menar du då då, att man kan använda....?**

Beata: Alltså mer färger och liksom mer dramatiska grejer för att få det att visa andra känslor så

Eleven tar också upp aspekter rörande skissarbetet. Hon menar att hon är sådan att hon vill arbeta i själva bilden och utveckla den efter hand och att hon i sin första bild gjorde de tre skisserna för att få börja måla sedan. Hon berättar att hon i sin andra bild förstod lite mer hur hon skulle jobba fram bilden genom skissningen. Hon konkluderar att hon därför kanske har lärt sig att det kan vara bra att arbeta med skisser men tror samtidigt inte att hon kommer att arbeta med det så mycket mer.

### **Sammanfattning/Analys:**

Eleven har en mycket positiv inställning till bildämnet och verkar ha ett intresse för det. Hon tycker att hon har lätt att lära sig saker när hon arbetar praktiskt och att hon genom det praktiska arbetet har lättare att fokusera även i skolans övriga ämnen. Man kan tolka det som att eleven tycker att det hon lär sig i bilden är bra som allmänbildning men hon har svårt att komma på andra användningsområden

Elevens uppfattning av uppgiftens mål låg både från början och i slutet av uppgiften nära det som läraren uttryckt som mål för elevernas lärande, att lära sig att uttrycka sig i bild på olika och nya sätt och att man ska följa en konstnärs stil, även om dessa verkar något underförstådda. Även vad eleven säger om vad en lyckad uppgift är ligger nära de lärandemål som läraren uppgett, eleven verkar ej ha stirrat sig blind på betygskriterierna eftersom hon nästan inte alls tar upp dessa.

Eleven kan motivera val av motiv och förklara vad hennes personliga uttryck är. Hon tolkar van Goghs stil delvis utifrån vad hon vet om hans bakgrund och kan beskriva hans stil på ett nyanserat sätt då hon tar upp både symboliska och känslomässiga aspekter, som ansiktsuttryck, men också hur han har använt måleritekniken såsom penseldrag och hur det också påverkar bildens uttryck. Hon verkar genom uppgiften ha förstått att man kan uttrycka sig i bild på andra sätt än med ansiktsuttryck. Detta kan tolkas som att hon fått en förståelse för bilden som ett språk, vilket var ett av lärarens implicita mål. Hon tror också att uppgiften är viktig just för att man får lära sig att uttrycka sig på andra sätt än vad hon vanligtvis gör. I sin beskrivning av sitt arbete talar eleven på det hela taget mer om uttryck och tolkning än hur hon arbetat praktiskt.

Eleven verkade i början lite oförstående till skissningen och verkade uppleva det som ett obligatoriskt moment hon var tvungen att gå igenom för att kunna börja måla. I bild 2 uttrycker hon att hon förstår vitsen med det mer och detta kan tolkas som att det att göra två bilder, d.v.s. två processer, har inneburit att hon utvecklats i sitt tänkande.

För att nå det resultat hon gjort har hon lagt ner mycket extra tid, kanske dubbla tiden. Tiden verkar därmed vara en viktig faktor för resultatet om man har hennes

ambitionsnivå. Hon belyser detta med att det är viktigt med att man får en bra idé direkt för att man inte har tid att ändra sig till en annan.

## **Elev 2**

### ***Bakgrund - Elevens syn på lärande i bildämnet och förståelse av uppgiften***

Elev 2 tycker att hela bildämnet känns intressant och roligt. Hon tycker det är roligt att måla och intressant för att man får lära sig nya tekniker. Eleven uppger att hon blivit mer intresserad av bild sedan hon börjat högstadiet. Hon tycker så för att hon fått göra roligare saker, som att uttrycka sig i bilder, och lärt sig nya mer detaljerade saker vilket hon inte upplever att hon fått lära sig tidigare. Innan högstadiet säger hon att hon bara fått i uppgift att rita en viss sak.

Eleven tycker det är bra att man har bildundervisning men kan inte riktigt förklara varför. Hon tror att det är bra att man lär sig lite mer ingående om hur man tecknar och målar. Hon upplever att hon hittills lärt sig om att uttrycka sig i bild och använda "det där med horisontlinjen". Hon vet inte riktigt varför man ska lära sig det men tror det kan vara bra för att få ett bra resultat i bilderna. Skillnaden mellan bild och andra ämnen tycker hon är att det inte är lika mycket teori i bildämnet. Hon säger att hon får skapa mer själv och tror att man lär sig mycket då. Hon menar att det är lättare att lära sig när man målar själv än när någon pratar.

Eleven beskriver att hon i den förestående uppgiften ska lära sig om den konstnär hon valt. På frågan om vad målet för uppgiften är och varför de ska göra den svarar hon att det nog är att lära sig om konstnären, annars vet hon inte, "det sa nog inte läraren", förklarar hon. Men hon menar att den slutgiltiga bilden ska likna Picassos (den konstnär hon valt) bilder.

Eleven upplever uppgiften som rörig i starten för att "man måste göra så himla många skisser och måla om hela tiden". Hon beskriver att man ska göra skisser och om man gör fel så kan man förbättra. Hon tror att man lär sig när man gör fel, för då berättar läraren hur man kan göra för att det ska bli bättre och att man kommer ihåg det sedan.

### ***Arbetsprocess, tolkning och uttryck***

Elev 2 tycker det har gått bra att arbeta med uppgiften. Eleven har som hon uttrycker det "jobbat för ett MVG" och har därmed gjort två målade bilder. Eleven valde att arbeta med kubismen och Picasso. Hon tycker dock att det har varit stressigt att hinna med arbetet eftersom hon har siktat på MVG. Eleven har lagt ner mycket extra tid utanför skolan.

Eleven förklarar vad hon vill uttrycka med varje bild och hur hon har gått till väga. Hennes första bild ska se ledsen ut och hon har försökt uttrycka det genom att ha med en gubbe med ett ledset uttryck. Hon upplevde det lättare att få ett uttryck genom att ha med en ledsen gubbe. Hon beskriver att hon i bilderna använt färger i brun- grå och blå skala därför att Picasso använde sådana färger. Hon menar att Picasso också använde mörka färger och det använde även hon för att hon tyckte det passade bra med hennes motiv. Hon beskriver även att hon frångått Picassos stil för en mer realistisk för att kunna få till det rätta uttrycket. Eleven berättar om sitt arbete med uttrycket och färgerna i bilderna:

**Lisa: Hur kom det sig att du valde just dom färgerna då?**

Elev 2: För Picasso har ju mycket så här mörka färger och sen ska det typ se ut som att den här gubben är ledsen så då tog jag så här mörka färger, så att det passade, så att den ser mer mörk ut

**Lisa: Ni skulle ju göra en tolkning av konstnärens verk ju. Kan du beskriva vad som är Picasso i de här bilderna och vad som är ditt uttryck?**

Elev 2: Det med Picasso är väl att det är såhär kubismen och typ färgerna för han har ju mörka färger och sånt. Men sen så, ja jag vet inte, jag tror...för han brukar ju måla så här lite konstigare så här att ögat är hit och dit men jag har målat mer som det är på riktigt typ. Att det är öga och näsa och så här. För jag fick inte det rätta uttrycket typ när jag målade det ena ögat där uppe och det andra där nere och så.

**Lisa: Men hur kommer det sig att du valde just de här motiven? Hur kom du fram till det?**

Elev 2: Det var mest bara att jag skissade lite, för först ville jag göra en människa som satt på en stol men det blev inte mycket uttryck i det och sen tänkte jag bara att en ledsen gubbe var lättare att uttrycka typ.

Eleven beskriver sin arbetsprocess i den första bilden. Hon uppger att det hon arbetat mest med i skisserna inför den målade bilden är rutorna i bilden. Eleven beskriver att hon i sin första skiss gjort lika stora rutor i både för och bakgrund, i den andra gjorde hon stora rutor i bakgrunden och mycket små i gubben men att det hade blivit jobbigt att måla detta. I den tredje skissen gjorde hon en kompromiss med lite större rutor i bakgrunden än på gubben, och denna skiss valde hon att arbeta vidare med i sin färgskiss. Hon uppger också att hon genom skisserna utvecklat gubbens uttryck, att den först såg mer arg ut och hon ville få den att se mer ledsen ut.

I bild 2 beskriver eleven att hon använt samma färger som i den första men att hon tillfört grönt. I denna bild uppger hon att hon arbetat mest med uttrycket i de två figurer som finns i bilden. Bilden ska uttrycka att den ena figuren är arg på den andre och den personen är ledsen för det. Hon kom på att hon skulle byta plats på figurerna så att den som är arg är längst upp i bilden och att den andra, som ska vara ledsen, hamnar i underläge. Hon berättar att läraren förklarade att man kunde göra så.

Eleven ger uttryck för att skissarbetet har hjälpt henne utveckla sin bild:

**Lisa: Tycker du att din idé har utvecklats under arbetets gång? Idén med varje bild?**

Elev 2: Jag ser ju så här att det har utvecklats efter varje skiss så här, för då kommer man ju på nya saker. För i början tänker man ju så här att första skissen är jättebra och så måste man måla en till och så gör man ju det och då tänker man att den är mycket bättre ändå såhär, för då kommer man ju fram till nya saker hela tiden så här

**Lisa: Har du märkt det i alla skisser eller?**

Elev 2: Ja, det har jag ändå. På båda bilderna också

**Lisa: Men har du jobbat med skisser så tidigare eller? Var det nåt nytt?**

Elev 2: Nej, det har jag inte gjort så det var en bra sak.

I början av uppgiften tyckte hon det var svårt att veta vad hon skulle göra och hur hon skulle arbeta kubistiskt. Hon uppger också att hon först tyckte det var svårt att hela tiden göra nya skisser. Hon beskriver att hon var nöjd med sin första skiss och på nästa som hon var tvungen att göra ville hon göra likadant för att behålla det som blev bra och hon upplevde det svårt att göra likadant. Men hon upplever att även om hon försökte göra likadant så blev det något annat, och hon upplever att man kom på nya saker för varje skiss.

Elev 2 – bild 1 skisser, färgskiss, målning



Elev 2 – bild 2 skisser, färgskiss, målning



### ***Upplevelse av resultat, lärande och uppgiftens mål***

När eleven pratar om vad hon lärt sig under uppgiften tar hon framförallt upp detta med skissning, hon upplever att det gör ganska mycket nytta. Hon ser på skissningen som något hon kan använda sig av i framtida bilder. Hon tar också upp att hon lärt sig om måleri: ”Att måla med akryl, för det har jag aldrig gjort förut, och det var roligt”. På frågan om vad hon är nöjd med i sitt arbete uppger hon att hon känner sig nöjd när hon tänker på den första bilden och det färdiga resultatet. Detta kan tolkas som att eleven upplever att hon utvecklat bilden i en process. På frågan om vad som gjort att hennes arbete utvecklats svarar hon att hon har fått mycket bra tips av läraren. Eleven brukar då och då gå och fråga vad hon kan förbättra i bilden. Eleven upplever att läraren då ger bra tips om sådant som man inte själv ser. I själva arbetet upplever eleven att hon är mest nöjd med hur hon arbetat med färgerna i bilden, vilket hon uttrycker på följande sätt. ”Det är nog mest såhär färgerna tycker jag, för jag hade ju såhär, jag tog in lite vitt och sånt, så att det inte blir helgrått på hela rutorna och det känner jag mig mest nöjd med tror jag, för att det blev bra”. Eleven tycker hon har fått bra tips om färger av läraren som har handlat om att lägga in bruna färger och svarta streck i bilden för att få bättre effekt (tolkar kontrast eller livfullhet). Eleven tillägger också att hon är nöjd för att slutresultatet blev bra särskilt för att hon lagt ner så mycket tid på arbetet.

Eleven upplever också att hon lärt sig om Picasso men inte så mycket om de andra konstnärerna eller inriktningarna. Hon menar att hon hört på vad hennes kompisar, som har haft andra konstnärer, har sagt och då lärt sig lite men att det ändå mest är Picasso hon kan något om. För att få ett högt betyg på uppgiften tror eleven att man måste ha ett bra uttryck i bilden, att man målat i kubistisk stil, att det liknar Picassos bilder.

### ***Analys:***

Elevens inställning till bildämnet är att hon tycker det är både intressant och roligt. Hennes intresse ha ökat sedan hon började högstadiet för att hon verkar känna att hon lär sig mer. Hon kan dock inte riktigt förklara varför det är bra att lära sig det hon lär sig på bildlektionerna. Vid början av uppgiften var hon oklar över vad målet för uppgiften var, hon trodde inte att läraren pratade om det, men trodde att de skulle lära sig om en konstnär. Hennes förståelse för uppgiftens mål och sitt eget lärande verkar dock ha ökat markant under uppgiftens gång.

I början tyckte eleven det var jobbigt att göra nya skisser hela tiden och verkade till en början oförstående inför skissernas syfte, tyckte det var jobbigt att rita om fastän hon var nöjd ned sin bild. I slutet av uppgiften ger eleven uttryck för att hennes lärande dels består av att hon förstått att skisser kan vara ett bra sätt att utveckla bilden eftersom man hela tiden kommer på något nytt. Hon beskriver det nästan som en upptäckt och verkar ha tittat i backspegeln och reflekterat över det hon gjort. Hennes svar kan tolkas som att hon ser bildskapandet som en process kanske i och med den här uppgiften, då hon säger att hon är nöjd med utvecklingen från första skiss till sista bild.

Eleven verkar också tycka att hon blivit bättre på att måla och utifrån hennes utsaga verkar hon ha kommit fram till ett mer nyanserat sätt att behandla och blanda färger. När eleven pratar om uttrycket i sina bilder fokuserar hon mest på hur ansiktsuttrycken förmedlar känslor men ger också uttryck för att färgerna spelar roll för hur bilden uppfattas. Hon upplever att hon lärt sig om Picasso men inte så mycket om de andra konstnärerna och inriktningarna. Utifrån hur hon beskriver utvecklingen i sina skisser verkar hon ha tänkt på komposition och hur bilden blir tydlig. Hon talade mycket om

hur hon gjort de kubistiska rutorna och hur de fungerar kompositionsmässigt men det är lite oklart vilken förståelse hon har av kubismens syfte med att dela upp motivet i fält.

Faktorer som påverkat hennes resultat verkar framförallt enligt henne själv vara att hon lagt ner så mycket extra tid, utöver lektionstid, på arbetet samt att hon haft kontinuerlig kontakt med läraren och fått värdefulla tips av henne. Elevens uppfattning om vad som krävs för ett högt betyg på uppgiften ligger ganska mycket i linje med de mål som läraren uppgett i tidigare intervju.

### **Elev 3**

#### ***Bakgrund - Elevens syn på lärande i bildämnet och förståelse av uppgiften***

Elev 3 uttrycker att hon tycker om ämnet, ”det är helt ok”. Hon tycker det är roligt att uttrycka sig i bilder men tycker samtidigt att hon inte är så bra på det. Hon menar att det svåra är att komma på vad man ska göra och hon tycker att många av uppgifterna hon gjort i bilden handlar om att komma på saker. På bildlektionerna tycker hon att hon lärt sig om konsthistoria, hur man målar olika bilder och vilka olika format man ska använda. Hon poängterar att man lär sig mer om man är intresserad, annars lyssnar man inte. Eleven tycker inte att det är så stor skillnad mellan bildämnet och andra ämnen. Hon beskriver det som: ”en lektion som alla andra, man gör sakerna som läraren säger och tänker inte så mycket mer på det”.

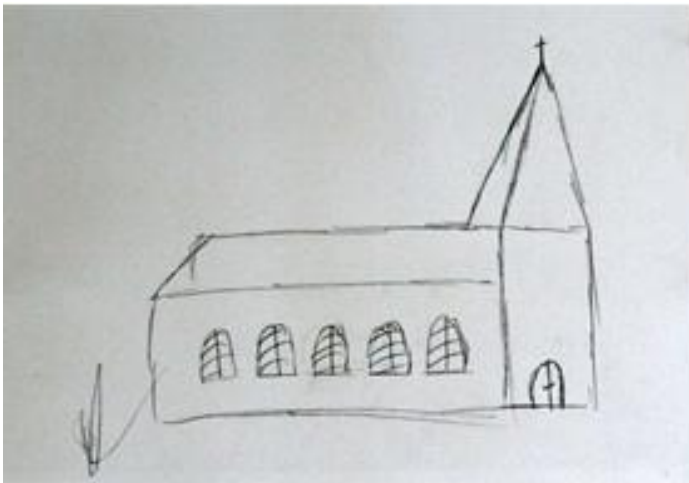
I den kommande uppgiften har eleven uppfattat att hon ska lära sig om en konstnär och kunna måla en bild utifrån inspiration av vad den konstnären gjort. Hon beskriver att de först ska välja en konstnär och skriva fakta om denne. Sedan ska de göra skisser och av dessa göra en klar bild utifrån den inriktning de arbetar med. Hon tycker att det svåra med uppgiften verkar vara att komma på idéer och det lätta kommer vara att måla, för hon är inte jättenoga förklarar hon. Eleven uppger att hon inte vet vilket målet för uppgiften är, men tror kanske det är att de ska lära sig historien bakom det de målar. Hon tror att detta möjligtvis kan vara viktigt för att få lite perspektiv på varför det har uppkommit olika sätt att måla.

#### ***Arbetsprocess, tolkning och uttryck***

Elev 3 tycker att uppgiften har varit kul och att arbetet gått bra, hon säger att hon ”jobbat på varje lektion”. Det som hon tycker har gått bra har varit ”att jag blir klar i tid, att jag har utvecklat bilden efter hand”. Eleven uppger att hon satsat på VG och att hon har gjort en bild. Eleven har valt att arbeta med expressionismen och van Gogh.

Bilden föreställer en vy med en kyrka och en kyrkogård med gravstenar och lite natur runt om. Eleven förklarar bildens uttryck genom att beskriva att hon ville göra en bild med en deprimerad stämning. Hon beskriver att bilden ska utstråla något som är ledsamt, att det ska ha hänt något, att någon har dött. För att uttrycka detta beskriver eleven att hon först tänkte på en kyrka och skissade på det. Sedan utvecklade hon bilden genom att ha med gravstenar och en måne. Sedan kände hon att hon ville ha med lite mer natur och ritade in lite granar. På frågan om hon kan beskriva den inriktning hon arbetar med är eleven osäker på både denna och konstnärens namn. Men hon beskriver van Goghs stil som ”Tydliga penseldrag och han gör ju väldigt så här mörka bilder, lite mer deprimerade”. Eleven beskriver också hur hennes bild är en tolkning av Van Goghs stil ”jag fick intrycket av att han var en väldigt deprimerad person och att han inte mätte riktigt bra och då fick jag den här idén”.

### Elev 3 – skisser, färgskisser och målning



Utvecklingen av bilden har också inneburit att eleven har provat att göra olika färger på kyrkan och på marken. Hon upplever att den största svårigheten i uppgiften har varit att just blanda färg. På frågan om det är något hon tycker har varit svårt i uppgiften svarar hon: ”Nej, eller ja, att blanda färg. Det blev lite knöligt men ja, man jag fick klart det till slut ändå. Ja jag fick testa på många papper, tills jag fick fram den färgen jag ville ha.” En annan sak hon ändrat på i bilden är att förminska kyrkan. Detta för att få med mer av miljön runtomkring och på så sätt få ett djupare intryck och att det inte blir så stelt, förklarar hon. Hon kom fram till detta tillsammans med läraren förklarar hon.

### ***Upplevelser av lärande och uppgiftens mål***

Eleven uttrycker att hon är ganska nöjd, men inte helnöjd med bilden. Hon är nöjd med hur hon målat naturen och gravstenarna men mindre nöjd med hur hon gjort kyrkan. Hon skulle velat ha fler detaljer på den och hon anser att hon kunde gjort bilden bättre om hon hade haft mer tid på sig.

På frågan om hon tycker att hon lyckats med uppgiften svarar hon ja och förklarar detta med ”jag har gjort tre skisser och två färgskisser och det var det man skulle göra och en färdig bild, och det är det jag har gjort så...”. För att få ett högre betyg tror hon att det viktigaste är att: ”man ska ha ett budskap med bilden framför allt, fått en färdig bild och är klar i tid”. Hon menar att det krävs att man lägger ner tid på bilderna och att man inte slarvar bort tiden till uppgiften. Eleven har arbetat för ett VG och hoppas men är inte helt säker på att hon kommer att få det trots att hon arbetat utifrån dessa kriterier. Anledningen skulle kunna vara att hon inte fått till ett tillräckligt starkt uttryck, resonerar hon.

På frågan om vilket som är uppgiftens syfte och mål menar svarar hon att hon tror att det är att man ska få kunskap om den konstnär man arbetat med och om andra konstnärer och att förstå hur andra tänker när de målar. Hon tillägger att hon inte vet så mycket om sin konstnär eftersom ”nu har inte jag jobbat så mycket med konstnären för jag har inte tagit MVG-uppgiften och så. Hon tycker inte heller att hon lärt sig om någon av de andra konstnärerna. Hon tillägger att hon hört vad de andra kompisarna sagt men att hon inte lyssnat så mycket för att hon själv vill bli klar i tid. På frågan om vad hon tycker att hon lärt sig genom uppgiften svarar hon ändå att hon lärt sig mer om konstnären men hon upplever också att hon lärt sig och blivit bättre på andra saker: ”Jag har lärt mig mer om konstnären, jag har lärt mig att måla det med ett bättre perspektiv på bilderna och grejer, å få till dem bättre. Och nu har jag lärt mig hur man blandar färg i alla fall”.

När hon får frågan om vilken vitsen med att göra den här uppgiften är och varför hon tror att de har fått göra just den uppgiften svarar hon:

”Att måla, eller liksom att få till, att lära oss att göra en bild från grunden till slutet. Som att skriva en bok, man måste göra en kladd först för att få till det färdiga resultatet. Och det är väl samma sak här”

Eleven uttrycker att hon märker en skillnad på det färdiga resultatet när hon har gjort skisser innan. Hon anser att man får idéer och att man kommer på idéer nästan hela tiden och att det över huvud taget ger ett bättre resultat.

### ***Analys:***

Eleven uppger att hon tycker om ämnet men säger samtidigt att hon ser bilden som en lektion som alla andra, där man gör det läraren säger. Det är kanske detta som avspeglas i vad hon anser det vara att lyckas med uppgiften. Det verkar för eleven i mångt och

mycket innebära att följa uppgiftens anvisningar utifrån betygskriterierna och att bli klar i tid. Hon anser att hon lyckats för att hon gjort alla moment som efterfrågats.

I tolkningen av konstnärens stil beskriver eleven att grunden för hennes tolkning är vad hon läst sig till om van Gogh som person. Hon säger också att hans stil kännetecknas av mörka färger och av tydliga penseldrag. När eleven förklarar hur hennes målning är en tolkning av van Goghs stil nämner hon den deprimerade stämningen och de mörka färgerna och vilka symboler hon använt som hon tycker signalerar den stämningen (kyrka och gravstenar). Eleven tar inte upp det sätt som van Gogh målar på, med tydliga penseldrag och verkar heller inte ha använt sig av det som ett sätt att få ett uttryck i bilden.

Det förefaller tveksamt om eleven har lärt sig så mycket om sin konstnär och dennes stil, trots att hon vid ett tillfälle uppger detta, bland annat eftersom hon inte kan nämna konstnärens namn eller den stil han räknas till.

Eleven uppger att hon är nöjd med hur hon har utvecklat bilden efter hand. Hon nämner att hon tror att ett syfte med uppgiften är att lära sig hur man gör en bild från grunden till slutet och visar även förståelse för att skisser är ett sätt utveckla bilden. Detta kan tolkas som att hon i denna uppgift sett bildskapandet som en process. Hon anser också att hon blivit bättre på att blanda färger. När eleven pratar om sitt arbete verkar det som att det är de praktiska delarna, komposition och färgblandning, som hon lagt mest vikt vid och lärt sig något om.

#### **Elev 4**

##### ***Bakgrund - Elevens syn på lärande i bildämnet och förståelse av uppgiften***

Elev 4 tycker att bildämnet kan vara intressant men anser inte att hon har känslan för det, trots att hennes mamma är konstnär. Eleven uppger att hon måste känna för att arbeta med bild och att hon blir okoncentrerad och ointresserad annars. Det blir också roligast när man får välja själv vad man vill göra, när man slipper tvinga sig till att göra sådant man inte har lust till. Eleven tycker det kan vara svårt att arbeta med bild för att hon vill att det ska bli jättefint och jättebra och att det blir jobbigt när man blir missnöjd, förklarar hon. Eleven tycker det är bra med bildundervisning för att man får arbeta praktiskt och att det ger bra variation till de andra ämnena. Hon tycker att det är skillnad på bild och på de övriga ämnena i skolan. Hon beskriver det som ”i andra ämnen lär sig saker utantill, på bilden är det mer slapp”. Hon tycker att man inte bedöms lika hårt i bilden, det är lättare att klara sig, förklarar hon.

Eleven beskriver uppgiften som att man ska hitta en konstnär och skriva om den. Sedan ska man hitta en bild som man inspireras av men man ska inte rita av den. Man ska sedan göra två skisser och en i färg, experimentera, och välja den man tycker är bäst och göra en färdig bild av. Eleven tycker det är svårt att veta vad man ska lära sig av uppgiften. ”Man ska nog lära sig om en av de fyra inriktningarna och om olika sätt som olika personer målar på”, förklarar hon.

##### ***Tolkning, uttryck och arbetsprocess***

Elev 4 har valt att arbeta med expressionismen och Vincent van Gogh. Eleven har gjort två färdiga målade bilder med tillhörande skissarbete och uttrycker att hon arbetat för ett MVG.

Eleven är inte riktigt säker på vilken inriktning konstnären tillhör men förklarar att hon tycker om van Goghs stil för att han arbetar mycket med starka känslor. Hon förklarar

att hon själv tycker det är väldigt roligt att måla starka känslor men att hon inte brukar lyckas så bra. Hon tycker det är svårt att uttrycka sig i bild. Eleven tolkar Van Goghs stil som väldigt känslös eftersom han målar väldigt dystra saker som döende blommor och människor som känner sig utanför, uttrycker hon. ”Man kan se det på bilderna att det var det, alltså att han själv kanske känner sig utanför. Jag tror att han därför målar sina bilder för att han kanske ville berätta för folk att han inte mår så bra fast på ett annat sätt”. Eleven menar att det i stor grad är ansiktsuttrycken som gör bilderna uttrycksfulla. Hon kommer på att Van Gogh egentligen inte målar med så mörka färger och resonerar lite konfunderat kring vad det är som egentligen gör hans bilder så dystra, ”han får ju fram det på nåt väldigt fint, sätt, nått annat sätt, som är svårt att förklara...för om jag ska göra nåt sånt, måla nåt dystert, då tar jag ju mörka färger för att få fram det”.

I bild 1 har eleven gjort ett motiv i mörka färger med en kvinna som står och tittar fram bakom ett träd. Hon förklarar att bilden ska uttrycka ensamhet och lite ilska. Hon kom på idén till motivet när hon såg en av van Goghs bilder, ” jag kollade på att det var en massa träd och sen en person, alltså jag kopierade inte men jag tog nåt liknande, fast på mitt eget sätt då”. Eleven förklarar att det ska se ut som om någon siktar med en kamera och att kortet är taget då kvinnan står bakom ett träd och är ledsen och arg. I hennes skissande gjorde hon först bara en person, lade sedan till bakgrund och en måne och arbetade sedan med att få personen att synas tydligare och se dystrare ut genom att prova olika färger. Eleven upplevde det att blanda färger svårt och beskriver att personen blev för lik bakgrundsfärgen så att hon inte syntes och att hon ej visste hur hon skulle blanda för att det skulle bli rätt.

Elevens andra bild föreställer solrosor i en vas med en stjärnhimmel i bakgrunden. Hon menar hon valde detta motiv för att det är influerat av van Goghs stil för att han tyckte om att måla solrosor. I denna bild vet hon inte riktigt vad budskapet är, ”det bara blev solrosor”, men tillägger att bilden är lite mer lycklig än den andra, ”att det är en fin kväll med stjärnor”. Hennes eget bidrag menar hon är att hon lagt till stjärnhimlen bakom vasen, för att inte härma van Gogh för mycket.

Det som hon tycker har varit svårt i uppgiften har varit att blanda färg, speciellt i första bilden. Sedan berättar hon att skissandet var lite svårt och säger att hon gjorde dem lite i fel ordning. Hon tycker också, framförallt när det gäller bilden med solrosorna, att det var svåraste har varit att ”göra sin egen grej, så att det inte blir att man inte härmar”. Eleven upplever att hon inte behövt fråga läraren så mycket om hjälp utan mer bara visat henne sitt resultat. Hon säger att läraren då har sagt saker som att ”gör lite mer så här eller lite mer extra färg här, lite annorlunda färg så att inte allting liknar varandra som det där med tjejen”.

### ***Upplevelse av resultat, lärande och uppgiftens mål***

Eleven är mest nöjd med sitt resultat i bild 2, med solrosorna:

***Lisa: Vad tycker du om ditt resultat då i båda bilderna?***

Elev 4: Jag tycker att solrosen blev finast, det är det jag har jobbat hårdast med

***Lisa: Varför tycker du att den blev bäst?***

Elev 4: Jag lyckades bäst med akrylfärgen, jag kände mig säkrare på det än i bilden med kvinnan. För det var riktigt svårt att som i början, hur man blandar brun och man fick experimentera väldigt mycket i början

## Elev 4 – bild 1 Skisser och målning



Elev 4 – Bild 2      Skisser, färgskiss och målning



Eleven uppger också att hon känner sig nöjd med det resultatet för att hon upplever att hon "gått framåt och blivit bättre på allting". Genom att experimentera mycket har hon blivit mer självsäker i slutet säger hon.

På frågan om vad det innebär att ha lyckats med uppgiften svarar eleven att man ska ha förstått den inriktning man valde, ha utvecklat kunskap om konstnären samt kanske ha blivit bättre på att måla saker. Hon tycker att hon lyckats ganska bra med dessa saker och nämner att hon blivit mer självsäker när det gäller att måla.

För att få högt betyg på uppgiften tror eleven att motivationen är det viktigaste, "om man går in för det, kämpar och gör sitt bästa brukar bilderna bli bra", menar hon. Hon förklarar också detta med hur man får högt betyg med att: "för VG måste man göra tre skisser, en färgkiss och en akrylbild och för MVG måste man göra VG-uppgiften två gånger". Hon tror också det är viktigt att ha en bra förklaring av hur man jobbat i den text de ska skriva om de arbetar för MVG. Eleven hoppas själv på att få ett MVG för hon har ju kämpat i alla fall, som hon uttrycker det, men tror ändå inte att hon får det.

Eleven upplever att det hon lärt sig genom uppgiften framförallt har varit att arbeta med akrylfärg och blanda färger: "Jag har lärt mig att jobba med akrylfärg tills det blev jättebra. Och sen har man lärt sig lite om andra grejer så här expressionismen och så här fyrkanter". Elev 2 tycker att färgblandningen har varit det svåra i uppgiften och för att lyckas bättre med uppgiften tror hon förslag på vad som kunde gjorts annorlunda: "kanske målat lite mer med akrylfärg innan, så att man kunde ha tränat lite mer liksom".

Hon berättar att hon arbetat med akryl tidigare men att hon tycker att hon har varit dålig på det, mer osäker i alla fall. Hon tycker också att hon lärt sig lite om expressionismen och kubismen. Men när hon får frågan om hon lärt sig om någon av de andra konstnärerna så svarar hon att hon bara lärt sig om van Gogh. Hon nämner dock att hon sitter bredvid dem som jobbar med Picasso och att det också såg rätt fint ut. Eleven tycker också att hon blivit bättre på att planera och hitta på idéer. På frågan om *hur* hon har blivit bättre på att arbeta med idéer svarar hon:

"Ja liksom, om man målar mycket, då lär man sig själv lite att tänka under tiden som man målar. T.ex. när man gör första skissen och sen när man har gjort andra skissen så känner man att man har utvecklat den. Och tredje skissen, då har man under tiden hunnit komma på någonting. När man kanske tränar det så kommer man kanske på det i början men ändå så kommer man alltid på något nytt under tiden."

### ***Sammanfattning/Analys:***

Eleven tycker att bildämnet kan vara intressant men tycker sig inte ha känslan för det. Utifrån vad eleven säger verkar hon gå på lust när det gäller att arbeta i bildämnet, hon vill ej tvinga sig till att göra sådant hon inte har lust till. Man kan tolka det som att hon har vissa ideal om hur bilder ska se ut och att hon tycker det är jobbigt när hon inte kan leva upp till det. Hon tycker att bildundervisningen ger bra variation till andra ämnen i skolan men ser ämnet som slapt och lätt att klara sig i jämfört med övriga ämnen.

I början av uppgiften beskriver eleven uppgiften utifrån vad hon har fått reda på att hon ska göra men har svårt att sammanfatta vad målet för uppgiften är. Hon tror hon ska lära sig om de olika inriktningarna och hur olika konstnärer arbetar.

Eleven är osäker på vilken inriktning hennes konstnär tillhör och hon tolkar konstnärens stil som uttrycksfull och dyster utifrån vad hon vet om honom som person. Hon utgår också från ansiktsuttryck och i viss mån färger i sin tolkning. Eleven ger uttryck för att mörka färger är det samma som en dyster stämning. Hon inser att van Gogh egentligen

inte använder så mörka färger och kan inte riktigt komma på vad det är som gör hans bilder uttrycksfulla. Eleven tar inte upp aspekten hur van Gogh använt måleritekniken vilket skulle kunna tolkas som att eleven inte har studerat konstnärens stil så ingående.

Hon tycker att hon lyckats med den ena bilden bäst för att den blev finast och för att hon arbetat hårdast med den. Hon tror man genom uppgiften ska ha lärt sig om konstnären samt blivit bättre på att måla och att det i stort innebär att lyckas med uppgiften, vilket hon tycker att hon gjort. Men för att få högt betyg på uppgiften är det om man har följt uppgiftens kriterier samt arbetsinsatsen som räknas. Eleven nämner inte vilka kvaliteter som skulle kunna innebära ett högt betyg och verkar ha läst betygskriterierna bokstavligt.

Eleven har upplevt svårigheter med att blanda färg men ger också klart uttryck för att det är detta hon lärt sig mest under uppgiften. Hon ger också uttryck för att hon upplever att hon utvecklats och verkar mycket nöjd med det. Eleven påpekar också att skissarbetet har hjälpt henne utveckla bilden och därigenom möjligtvis sett bildskapande som en process.

## **Elev 5**

### ***Bakgrund - Elevens syn på lärande i bildämnet och förståelse av uppgiften***

Eleven tycker att det är kul med bildundervisning för att man får skapa sina egna bilder och att man får tänka mer själv kring det man gör. Eleven upplevde att det var lätt att arbeta med bild "innan jag hade bild", som hon uttrycker det, men tycker att det har blivit svårare nu. Med innan hon hade bild menar hon innan högstadiet.

"Alltså, när jag inte hade bild så tänkte jag att det var ganska lätt men nu när jag har fått bild så är det faktiskt ganska svårt, för man, man får ju ändå en speciell uppgift som man ska göra och det är ju inte alltid så lätt. Det var ju, alltså bilden var ju ganska slapp. Man kunde ju bara sitta där och måla lite, man kunde i princip göra vad man ville."

Hon tycker det är bra att ha bildundervisning men kan inte riktigt förklara varför. Hon tror att det kan vara bra för att öva upp sin fantasi och tänka brett, och tänka på hur man kan variera bilden. Eleven berättar vad hon tycker att hon lär sig på bildlektionerna:

"Jag lär mig, alltså jag själv lär mig att variera mina bilder och använda olika målartekniker och...Förut när jag inte hade bild i skolan målade man med tuschpennor, nu lär man sig ju att måla med olika sorters färger och olika sorters bilder å sånt"

Skillnaden mellan bild och andra ämnen menar eleven är att man i bild får skapa och göra själv. Hon tycker det är ett bra sätt för då kommer man ihåg mer än om man bara sitter och lyssnar. I bilden är det inte alltid att hon förstår vad hon ska göra men förklarar att man får prova sig fram mer.

Målet för den kommande uppgiften tror eleven är att man ska göra en så fin bild som möjligt som liknar konstnärens stil. Hon tror att de ska göra denna uppgift för att lära sig om olika målartekniker och om att få inspiration från en konstnär så att man vill lära sig vidare.

### ***Arbetsprocess, tolkning och uttryck***

Elev 5 har arbetat med kubismen och Picasso. Hon satsade på VG-uppgiften men blev klar så pass tidigt att hon fortsatte att arbeta mot ett MVG. Eleven har därmed gjort två målade bilder med tillhörande skissarbete.

**Elev 5 – Bild 1      Skisser, färgskiss och målning**



**Elev 5 - Bild 2 Skisser, färgskiss och målning**



Eleven är osäker på hur hon ska beskriva vad som är typiskt för Picassos stil men förklarar hur hon uppfattar kubismen.

”Alltså, jag vet inte riktigt, alltså, kubismen det är ju liksom att det ska vara kantigt, alltså ganska mycket, man ska inte se just bilden liksom, just vad det är, utan det kanske ska vara lite så här konstigt och kantigt och sen att bilden liksom, motivet tränger ut, ur bilden liksom, att när någon kollar så upplever man att det kommer nära en. Som här t.ex. har jag ju ritat blomman på hjärtat för att man ska uppleva att den liksom kommer nära en”

Eleven började med att titta på Picassos bilder och upplevde att hon bara fick en massa idéer som liknade hans. Först fick hon inspiration av en av hans bilder som föreställde ett fruktfat men kände att hon inte bara kan måla av det. Sedan tänkte hon att en person kan hon alltid måla och började skissa på det. Hon uppger att hon försökt likna Picassos motiv men göra det på ett lite annat sätt. Den inspiration hon tagit från Picasso är att hon målat kubistiskt och att man inte riktigt ser vad motiven föreställer förrän man tittat en stund. Eleven menar att hennes eget uttryck i bilderna består av de motiv hon valt.

Elevens första bild föreställer en figur med en bakgrund full av rutor. I sin första skiss ritade hon bara en figur men förklarar att hon i följande skisser lagt till mer ”kubistiska grejer” i bilden. Efter detta arbetade hon med sin färgskiss och valde olika färger. Eleven uppger att hon inte tänkt på budskapet så mycket i sin första bild när hon målade den och förklarar detta med att hon var nybörjare och tänkte därför inte på det.

I sin andra bild menar hon att hon tänkte mer på bildens budskap från början. Denna bild föreställer ett hjärta och en slokande blomma och hela bilden är indelad i olika rutor. Eleven ville måla någonting som hade med kärlek och sorg att göra ”kanske att man mist sin käreste eller nånting sånt”. Hon tänkte då att ett hjärta passar bra och ritade även dit en blomma. Hon upplevde att det blev en för glad stämning och tog vara på ett tips från läraren om att hon skulle rita blomman lite hängande.

### ***Upplevelse av resultat, lärande och uppgiftens mål***

Eleven är mest nöjd med sin andra bild: ”Just på den här bilden, om man kollar, alltså av dom färdiga bilderna så är jag ju nöjdast med den här. Och det är ju liksom för att den här är just mer utstickande så, jag tycker att är ett bättre motiv och att den blev snyggare”. Hon är inte lika nöjd med sin första bild: ”På den här bilden tycker jag att det var lite för färgglatt och, jag fick inte riktigt till färgerna” Hon tycker att dessa färger inte stämmer överens med hur Picasso målade. Inför den andra bilden tittade hon lite mer på Picassos bilder och använde sig då av lite mörkare och matta färger. Det eleven har upplevt som svårt har varit bland annat färgblandning. ”Det kan vara lite svårt ibland för ibland blir det samma färg fast man gör på olika sätt, och det är liksom, lite svårt ibland. Men jag tycker att det har gått rätt bra ändå”. Hon upplever inte att hon behövt så mycket hjälp men har gått och frågat läraren ganska ofta ”blir det här bra” och har då fått tips om att till exempel måla mörkare och ljusare på olika ställen.

För att få bra betyg och ha lyckats med uppgiften tror eleven att det gäller att man håller sig till konstnärens stil.

”Alltså, det första är ju att man håller sig till hans, eller liksom håller sig till det man ska måla. Alltså om man ska måla en kubistisk bild så måste man hålla sig till det. Man kan inte börja måla något helt annat. Utan man får ju hålla sig till det så det kanske är liksom godkänt, att man själv liksom blir nöjd med sin bild. Men sen för VG och MVG måste man nog för det första göra alla skisser så att man inte bara går på sin klara bild. Sen kanske att man har en bra utveckling så att man inte gör en bild likadant tre gånger och sen sin riktiga”

Eleven förklarar att hon har satsat på ett MVG och gjort allt som krävs för det men på frågan om vad hon tror hon får för betyg svarar hon att hon inte riktigt vet hur läraren bedömer:

”...alltså om hon bara går på hur man följer uppgiften så tror jag att jag får ett MVG, men om hon går på hur man målar och hur snygga resultaten blir så kanske jag får ett VG +”.

På frågan om vad hon menar med att ”följa uppgiften” svarar hon:

”...alltså det står ju att man ska göra ett visst antal skisser och en färgskiss och en klar bild, och då måste man ju göra det och om man inte gör det så har man ju inte klarat uppgiften? Så att det måste man ju tänka på först och främst och sen kan man ju utveckla både sin, sina skisser och sitt sätt att tänka och allting”

Och med sätt att tänka menar eleven:

”Alltså, hur jag, från första den första bilden till den färdiga bilden, hur jag har tänkt, alltså hur mycket jag har lagt på på varje bild. Alltså jag kan ju inte måla två skisser och sen nej, jag kan inte utveckla det här för det är målat så mycket, utan att jag målar liksom lite steg för steg. Jag kan inte måla allting på en bild”

Eleven upplever att hon under uppgiften lärt sig att använda akrylfärger vilket hon uppger att hon nästan aldrig gjort förut. Hon tycker det är kul att hon lärt sig att förstå hur det blir när man blandar olika färger och beskriver detta på följande sätt:

”...Alltså jag har ju ett annat tänk på det nu än jag hade till att börja med. Liksom om man blandar blått och gult så blir det grönt, det visste jag ju men att få olika nyanser det visste jag ju inte riktigt hur man fick men nu har jag kanske ett litet annat tänk på det, jag vet lite hur man får om olika, alltså om man ska lägga i vitt eller inte eller, hur man ska göra liksom”

Eleven tillägger i samband med detta att hon har fått upp ögonen för att det är roligt att måla. Hon beskriver också att hon lärt sig om vad kubismen är och hur man kan måla motiv i en sådan stil. Hon anser dock inte att hon lärt sig om konstnärer i andra inriktningarna men hon uppger att hon kan stilarnas namn. På frågan om varför hon tror att det hon uppger att hon lärt sig kan vara viktigt eller nyttigt svarar hon att det nog är för att ”man får en förståelse för hur konstvärlden är uppbyggd, vilka olika bilder som finns och vad de olika konstnärerna gör för bilder”. Om man ser en kantig tavla så vet man att det är kubismen, förklarar hon. Men hon tillägger också att:

” att just för sig själv så tror jag inte det är jätteviktigt, man kanske får upp ögonen för att det är roligt att måla men jag tror inte att det är så viktigt för just sig själv utan det är väl mest för att man ska få lite kunskap om hur det är i bildvärlden”

På frågan om vad hon tror att det är för vits med att arbeta med en egen tolkning av en konstnär svarar hon att hon inte riktigt vet.

### ***Analys:***

Eleven har en positiv inställning till bildämnet för att man får skapa och tänka själv. Utifrån hur hon uttrycker sig verkar hon inte ha uppfattat att hon haft bildundervisning tills hon började högstadiet. Tidigare fick man göra vad man ville och det var mest kul, förklarar hon, men hon verkar uppskatta att hon nu känner att hon lär sig mer. Hittills har hon fått lära sig hur man kan variera sina bilder och använda olika tekniker. Hon uttrycker att det krävs en del för att göra en bild, detta kan tolkas som att hon inser att bildämnet består av kunskaper man kan tillägna sig.

I sin första bild verkar eleven varit fokuserad på det färg- och formmässiga i bilden, och därför inte tänkt på budskap. I sin andra bild har hon arbetat med både formmässiga aspekter och sitt uttryck och hon säger att hon är mest nöjd med denna bild för att den hade ett bättre motiv och blev finare. I sitt uttryck pratar hon mest om hur hon använt symboler och tar inte upp utförandet så mycket.

För att klara sig och lyckas med bilden uttrycker eleven att det viktigaste är att göra alla moment i betygskriterierna men man måste också ha hållit sig till konstnärens stil. Hon pratar inte så mycket om vilka kvaliteter bilden ska innehålla och verkar osäker på hur hennes arbete egentligen kommer att bedömas. Hon pratar mycket om betygskriterierna och verkar i viss mån ha stirrat sig blind på dessa. När eleven talar om skisser verkar hon inte riktigt ha förstått vitsen med dem. Hon förklarar att man inte kan rita allting i en bild utan måste dela upp det på flera. Hon uttrycker sig som om skisserna och utvecklingen mellan dem är ett självändamål.

Eleven tycker det har varit svårt med färgblandning men uttrycker samtidigt att det är detta hon lärt sig mest om i uppgiften, hon uttrycker att hon lärt sig att blanda färger på ett mer nyanserat sätt. Eleven verka tycka att uppgiften och det hon lärt sig genom den skulle kunna vara viktigt som en konsthistorisk allmänbildning men har svårt att se hur det hon lärt sig skulle kunna vara viktigt för henne själv

## **Lärarens upplevelse av elevernas förståelse, lärande och resultat**

Läraren intervjuades även en gång efter den första lektionen och ytterligare en gång efter uppgiftens slut. Efter den första lektionen var syftet med intervjun att utröna vilka framgångsfaktorer eller svårigheter som kan finnas för elevernas lärande. Frågorna fokuserade på hur eleverna förstått genomförandet av - och syftet med uppgiften, samt vilka frågor som framkommit. Efter uppgiftens slut intervjuades läraren för att ta reda på hur denna upplevde elevernas lärande och förståelse av uppgiften utifrån de mål hon tidigare själv angett. Nedan beskrivs ett sammandrag av lärarens upplevelse från båda dessa tillfällen.

### ***Elevernas förståelse***

Det som eleverna i början av uppgiften frågade mycket om var bland annat hur de ska göra skissningen. Läraren tycker att detta är svårt att förklara men menar att detta är mycket individuellt och att det är lättare att förklara hur de kan arbeta med skissningen av bilden när de har fått en idé om vad de vill göra. Hon förklarar att de då får titta tillsammans men säger också att hon visat på tavlan hur man kan göra skissningen på olika sätt. Vid handledning av skissningen säger läraren att hon kan se snabbt om ”det liksom är helt tokigt eller om det börjar dra åt liksom rätt håll”. Hon menar att det är en fin balansgång ifall eleverna helt har kommit ifrån det de ska göra, hon vill inte förkasta det de gjort helt, utan även lyfta fram det som är bra. Läraren säger att en del har förstått hur de ska utveckla skisserna medan en del gör tre skisser som ser nästan helt likadana ut. Hon menar att det är ett nytt sätt för eleverna att arbeta på. Hon tror att de i tidigare stadier bara har fått göra bilder utan att tänka på att de kan se ut på olika sätt.

Eleverna har under uppgiften också frågat mycket om betygskriterierna, speciellt vad som gäller för MVG och läraren upplever att detta är lite svårt att förklara.

”Man kan ju säga att det är VG gånger två egentligen men en del dom vill göra alla skisserna samtidigt men det ska ju vara två varianter och det är där det blir lite oklart. Och

då förklarar jag som att: gör VG först och sen fortsätter du och tänker om inför nästa variant så att man delar upp dem och inte skissar två varianter samtidigt för det blir rörigt liksom”

### ***Elevernas arbetsinsats och måluppfyllelse***

Läraren upplever att eleverna generellt kom igång bra med uppgiften. Hon menar också att det generellt har gått bättre för de elever som stämt av med henne då och då angående sitt arbete. De som bara arbetar på hamnar ibland på fel spår, förklarar hon.

Läraren beskriver att Elev 1 verkligen har satsat, arbetat jättemycket extra, både i skolan och hemma. Elev 2 har hon upplevt som väldigt lyhörd när man pratar med henne och att hon förstått uppgiften helt. Det har gått jättebra för henne anser läraren. Angående Elev 3 säger läraren att hon har arbetat på på sin linje och inte riktigt velat tänka utanför ramarna. Hon upplever även att Elev 4 bara ”kört på” men tror att eleven förstått att det kan vara bra att prata om hur man kan förändra och förbättra bilden. När det gäller Elev 5, som ej var riktigt klar vid tiden för intervjun, säger läraren att hon vill nå MVG och att hon kommit ganska långt och att hon får se vad hon hinner med.

Läraren tror att det enklaste målet att nå i uppgiften är att känna skillnad mellan de fyra inriktningarna. Detta lärande sker genom den inledande bildvisningen samt genom att eleverna sitter och pratar om varandras bilder, tror läraren. Hon tror att de lärt sig om inriktningarna och att de kan det lilla de behöver kunna om sin konstnär.

Att tolka konstnärens stil och utifrån denna göra en bild med ett personligt uttryck tror läraren är det svåraste målet att nå. Läraren ger ett exempel på att Elev 5 som när hon skulle börja arbeta med Picasso hade väldigt svårt att förstå kubismens uttryck och hur hon skulle arbeta med det. Läraren tycker att det är svårt att förklara att man ska arbeta med färg och förenkla bilden men berättar att eleven bara hade gjort en helt vanlig människa och att hon då hade förklarat för denna att man måste dela upp bilden i fält.

Läraren anser att Elev 1 och Elev 2 har lyckats bäst med att nå målet med att tolka konstnärens stil. Hon menar att det i deras färdiga bild syns att de har studerat den stil de ska efterlikna bra. Elev 1 har lyckats med tolkningen i sin bild både när det gäller motivet, färgerna och måleritekniken, anser hon. Elev 2 hittade rätt stil med framförallt rätt färger på en gång och hon menar att detta kan bero på att eleven blandat färg bättre och studerat konstnärens bilder mer. Läraren anser också att elev 4 har arbetat väldigt bra med känslan i bilden och lyckats bra med sin tolkning av van Goghs stil om man tänker på att det är typiskt för honom med starka känslor i bilderna. Läraren påpekar dock att elevens sätt att måla inte är så typiskt. Elev 3 anser hon har lyckats mindre bra med tolkningen av konstnärens stil. Hon tror att detta kan bero på att eleven arbetat på utan att fråga särskilt ofta men även att hon som lärare kanske borde ha pratat mer med eleven. Hon upplever också att denna elev har en lite annan ingång till uppgiften och att hon inte riktigt tagit åt sig av de tips hon ändå fått.

Angående målet med att få ett personligt uttryck i bilden menar läraren att eleverna borde kunna arbeta bra med detta eftersom de har arbetat med sådant ganska mycket tidigare, genom att t.ex. tolka ett ord på ett eget sätt och att använda bildstorlek och format på olika sätt, att det är en förkunskap. Läraren har då tidigare tryckt mycket på att det är viktigt att eleverna tar tid på sig för att tänka ut vad de ska göra. Hon menar att det i skolan ofta är så att man bara ska sätta igång med någonting och att det i hennes ämne kan bli problem när man inte får tid till eftertanke. Faran är att en del elever vill plagiera istället för att fokusera på att göra en egen bild som är inspirerad av

konstnärens stil. Läraren anser att de som har tagit hem och skissat i lugn och ro har lyckats bättre med uppgiften.

### ***Elevernas lärande***

Efter första lektionen tror läraren att eleverna förstod att de skulle lära sig att se skillnad på de fyra konstinriktningarna. Eleverna fick se bilder och gissa på vilken konstinriktning de tillhörde och hon upplever att de klarade detta bra. Hon tror även att eleverna förstod hur de skulle leta fakta och tillägger att de nog är vana vid det från skolan. Under uppgiften har en del elever också uttryckligen sagt att de kan skillnaden mellan inriktningarna, så läraren tycker det verkar som att de kan dessa, förklarar hon. Hon tror också att de lär sig bättre om konstnärerna om de får arbeta mer praktiskt med dem och inte bara plugga in namnen.

Läraren tror och hoppas på att eleverna lärt sig att tänka runt bilder, att de har fått en förståelse för att det finns olika sätt att göra bilder på. Hon tillägger att det viktigaste inte är att eleverna lär sig just de här fyra inriktningarna utan att dessa mer är ett medel för att få eleverna att fundera vidare kring bilder. Hon tror att den här uppgiften kan ändra elevernas ideal om vackra och perfekta bilder. Läraren hänvisar till elev 2 som hon anser har gjort en mycket uttrycksfull bild i kubistisk stil och som hon tror aldrig skulle ha gjort en sådan bild om de inte hade fått den här uppgiften. Hon menar att speciellt tjejer vill och tror att man ska göra fina och vackra bilder men att de i den här uppgiften, om de inte väljer impressionismen, måste tänka på ett annat sätt när de gör bilderna och det tror hon är jättebra.

På frågan till läraren om det är någonting mer som kunde ha gjorts för att eleverna ska få bra resultat på uppgiften svarar hon att eleverna kanske kunde fått träna lite mer på måleri innan. Hon framhäver att måleriet är en tränings sak och att eleverna visserligen har målat med det var längesedan, i sjuan, då eleverna sist hade bild. Hon inflikar att de haft så lite tid och att det har varit svårt att hinna med det, dessutom är det dyrt att måla med akrylfärg, förklarar hon.

Hon menar också att hon kunde tryckt mer på att eleverna bör ta sig tid att tänka igenom sin idé i början och även tryckt på att de inte ska plagiera. Hon menar att hon inte varit så tydlig med detta men hon tar det för självklart att de kommer ihåg att de ska tänka så. Läraren anser också att hon kunde ha tryckt på att eleverna ska studera konstnärens bilder mer ingående.

### ***Analys:***

- Läraren tror att eleverna har nått upp till ett av de mer implicita mål hon tidigare nämnt, nämligen att de har fått en förståelse för att det finns olika sätt att göra bilder på. Hon nämner att det inte är viktigt att eleverna lär sig just de fyra inriktningarna hon valt utan att dessa mer är ett medel för att förstå ovan nämnda mål. Detta skulle också kunna tolkas som att hon anser att arbetet med inriktningarna kan innebära att eleverna kan nå det implicita målet om att se bilden som ett språk.
- Läraren ger uttryck för att eleverna har varit osäkra kring det här med skissarbetet och att det har funnits olika förståelse bland eleverna hur de ska utveckla skisserna.
- Eleverna har också under uppgiftens gång haft mycket frågor om betyg, speciellt om vad som krävs för MVG och vad det innebär att göra två varianter MVG. Läraren upplever att detta är svårt att förklara och beskriver att det handlar om att göra VG

gånger två. Detta kan kanske tolkas som att läraren upplever det svårt att förklara vilka kvaliteter som krävs i arbetet.

- När läraren beskriver elevernas resultat beskriver hon att Elev 1 har fått ett bra resultat för att hon satsat och arbetat mycket. Elev 2 har arbetat bra för att hon varit lyhörd och förstått uppgiften. Man kan tolka det som att läraren anser att Elev 3 och 4 ej har varit så lyhörda och ej heller tagit kontakt med läraren.
- För att lyckas bra med uppgiften kan man tolka det till att läraren nämner några faktorer. Hon menar att eleverna behöver ta sig tid till tankearbete och de som har lyckats bäst har skissat på sina idéer hemma i lugn och ro. Hon menar också att det har gått bättre för de som stämt av med henne. Läraren tycker att Elev 1 och 2 har lyckats bäst med sin tolkning av konstnären i fråga om motiv, måleriteknik och färgval och att detta bland annat beror på att de studerat konstnärernas bilder mer ingående.

## Resultatanalys

Resultatet har analyserats utifrån syftet, att förstå hur elevernas upplevelse av sitt lärande ser ut, och frågorna vad, hur och varför har ställts till hela resultatet. Analysen innehåller även hur resultatet sett ut utifrån de av läraren för uppgiften angivna lärandemålen.

### Lärandemål för uppgiften

#### *Känna skillnad på konstinriktningarna*

Läraren gick igenom inriktningarna i början men hoppades även på en synergieffekt, det vill säga att eleverna lär sig av varandra genom spontana samtal om deras arbete. De flesta av eleverna påpekar att de har sett och hört vad deras kamrater arbetar med men att de ändå kan mest om sin egen konstnär. Flera av dem är även osäkra på sin egen inriktning.

#### *Lära sig fakta om konstnären*

Eleverna verkar kunna lite grann om "sin" konstnär men inte så mycket. Någon vet inte vad "sin" konstnär heter. En del verkar ha utgått från fakta om konstnären i tolkningen av dennes stil.

#### *Lära känna och tolka konstnärens stil*

De som har arbetat med van Gogh har tolkat konstnärens stil dystra och ångestfulla utifrån vad de vet om hans bakgrund, att han var psykiskt sjuk. Utifrån elevernas uttalanden verkar det som alla elever läst samma sak eller fått det berättat för sig. När de berättat om hur de tolkar konstnärens stil säger de alla på samma sätt. Bara Elev 1 säger att vissa bilder känns glada för att han använt gul färg. Elev 3 och 4 säger att han har haft dystra och mörka färger. Elev 4 inser att han ej använder så mörka färger och vet egentligen inte vad det är som gör hans bilder som hon tolkar det dystra och ångestfulla. Bara Elev 1 har uppmärksammat konstnärens typiska penselföring och beskrivit hur denna kan påverka bildens uttryck. Det verkar som att elev 3 och 4 har stannat vid sin förförståelse utan att verkligen titta på konstnärens sätt att arbeta i bilderna. De har i hög grad tänkt på symboler och färger för att kommunicera men inte utförandet. Man kanske

kan tolka detta som att de inte tolkat konstnärens stil och använt bilden som språk på det sätt som läraren tänkt sig.

De som arbetat med Picasso; Elev 2 och 5, talar inte så mycket om konstnärens stil eller uttryck. När de beskriver hur de har tolkat konstnärens stil tar de upp att de använt det kubistiska, det kantiga, och i viss mån färgerna i sina egna bilder. Kanske kubismen är en svårare stil att arbeta med än de andra. Det verkar tveksamt om de aktuella eleverna har förstått vitsen med att dela upp motivet i olika fält och att det handlar om att abstrahera. Läraren uttrycker också att hon tycker det är svårt att förklara om just kubismen.

Läraren upplever att Elev 1 och 2 har lyckats bra med sin tolkning av konstnärens stil. De har tänkt på både motiv, färger och måleriteknik. Hon menar att det syns att dessa elever har studerat konstnärens bilder noggrant. Hon inser efter uppgiftens slut att detta är något hon kunde tryckt mer på. Det att lära sig fakta om konstnären och att studera sin konstnärs stil verkar vara en förutsättning för att få ett lyckat resultat. Läraren benämner detta som kunskap i form av fakta men studerar de konstnärens stil väl handlar det kanske snarare om att eleverna blir förtrogna med denna. Läraren nämnde att hon inte lägger lika stor vikt vid faktadelen men i den här uppgiften verkar de olika kunskapsformerna vara lika viktiga och samspelar vid ett gott resultat.

### ***Skapa en bild med personligt uttryck utifrån konstnärens stil***

Det svåraste målet att uppnå är enligt läraren detta med att tolka konstnärens stil och att omsätta det i en egen bild. Läraren berättar att eleverna har arbetat med personliga uttryck ganska mycket tidigare och att de ska veta hur de ska tänka och göra, att det är en förkunskap som eleverna har inför uppgiften. (Frågan är vad ett personligt uttryck egentligen innebär och kan man lära sig det? Och kan det verkligen bli personligt när man utgår från någon annans stil?) Elev 1 tycker att det verkar svårt att göra en egen bild i konstnärens stil, för "jag är ju inte han" poängterar eleven. Elev 2 har verkligen kunnat motivera varför hennes uttryck är personligt för henne.

När eleverna berättar om hur de arbetat med uttrycket i sina bilder nämner de oftast hur de använt symboler, som föremål och ansiktsuttryck, för att visa olika känslor och stämningar. Mörka och dova färger verkar eleverna tolka som dystra, arga och hotfulla. Deras budskap, eller det de vill uttrycka genom sina bilder, handlar ofta om starka och omvälvande känslor som sorg, ilska, hotfullhet och ledsenhet. Man kan tolka detta som att eleverna förknippar ordet uttrycksfullhet med negativa eller jobbiga känslor. Endast Elev 1 och i viss mån Elev 2 verkar ha tänkt på hur själva utförandet påverkar bildens uttryck.

### ***Elevernas förståelse för bilden som språk***

Elev 1 verkar ha kommit ganska långt då hon verkar ha förstått att *hur* man använder måleriet har betydelse. Hon uttrycker att hon har insett att det inte bara är ansiktsuttrycken som förmedlar känslor. De andra eleverna verkar inte ha kommit riktigt lika långt när det gäller detta. De uppehåller sig mer vid symboler, ansiktsuttryck och färger. I och med att eleverna har arbetat med färg så har i och för sig ytterligare en dimension för uttryck presenterat sig och alla eleverna har tänkt på hur färger kan tolkas på olika sätt.

### ***Elevernas vidgade syn på konst – frigörelse från bildideal***

Läraren önskade att eleverna genom uppgiften får en vidgad syn på konst och att de genom detta kan börja frigöra sig från ideal om att bilden ska vara vacker, naturalistisk och noggrant, ”petnoga”, utförd. Eleverna verkar delvis ha kommit på att man kan uttrycka sig på olika sätt i bild för att förmedla olika känslor. Frågan är om de elever som arbetat med kubismen förstår syftet med att dela upp motivet i olika fält. (Kubismen frångår det naturalistiska och därför kan ögon och näsa sitta huller om buller för att förstärka ett uttryck). Elev 2 delade upp ytan i fyrkanter men frångick delvis detta i ansiktena för att ansiktsuttrycken annars inte skulle uttrycka det hon ville. Eleven ville alltså inte frånga naturalismen helt och hållet. Läraren påpekar att hon tycker det är svårt att förklara just detta med kubismen. Men hon tycker att just elev två har lyckats väldigt bra med sin tolkning och att hon åstadkommit en väldigt uttrycksfull bild och påpekar att denna elev nog aldrig hade gjort en sådan här bild om det inte hade varit för den här uppgiften.

När eleverna får svara på varför de är nöjda eller inte nöjda med sina resultat framkommer aspekter kring vad de verkar tycka att en bra bild är, vad de skattar som viktigt eller vilka kvalitetskriterier de själva ställer på en bild. Elev 1 är nöjd för att hon tycker att hennes bild uttrycker något, känslorna blev bra i den. Hon fokuserar på uttrycket som en kvalitet. Elev 2 är nöjd för att hon utvecklat bilderna under arbetets gång och hon är även nöjd med hur hon arbetat med färgerna. Elev 2 verkar skatta processen som viktig men också utseendet. Elev 3 är inte helt nöjd med sitt resultat. Det hon är nöjd med är hur hon målat naturen och gravstenarna och hur hon utvecklat bilden men är missnöjd med att det blev för få detaljer på kyrkan. Hon verkar fokusera på formmässiga aspekter, om bilden blev fin och bra utförd. Elev 4 verkar också skatta utseendet högt då hon säger att hon är nöjd med sin andra bild för att den blev finast, att hon lyckats bäst med måleriet. Hon är också nöjd med denna för att hon arbetat hårdast, skattar även arbetsinsatsen. Även elev fem är nöjd med sin andra bild för att den blev snyggare och har ett bättre motiv och verkar även hon fokusera på utseende. Hon är också nöjd för att den följde den kubistiska stilen bättre.

Allt som allt verkar utseende och att bilden blir fin, snygg och väl utförd vara viktigt för flera av eleverna. Elev 1 och 2 är lite mer nöjda med sådana saker som är i linje med uppgiftens lärandemål.

### ***Använda måleriteknik och blanda färg***

Blandning av färg verkar vara det som eleverna anser sig ha lärt sig mest om. Samtliga elever nämner att de tyckt att blandningen har varit svår och att de har fått arbeta mycket med det. Elev 2 och 4 har tydligt uttryckt att de är mycket nöjda med hur de utvecklats när det gäller att blanda färg. De verkar ha fått en mer nyanserad syn på färgblandning och de verkar ha utvecklats genom att testa mycket själva. Även läraren lyfter fram att dessa elever har lyckats bra med färgblandningen.

Läraren beskriver dels att måleriet och färgblandningen är en del av uppgiftens lärandemål men också att det är en förkunskap som eleverna har eftersom de arbetat med det tidigare. Läraren tryckte inte så mycket på att måleriet och blandningen var mål i uppgiften men eleverna verkar anse att det är detta de har lärt sig mest om. Flera av eleverna verkar inte heller uppfatta att de har så mycket förkunskaper i måleri. Vissa menar att det är första gången de använder akrylfärg. Läraren påpekar efter uppgiftens slut att eleverna kanske borde ha fått träna mer på detta innan. I vissa fall, som med elev

3, 4 och 5, verkar elevernas uppmärksamhet i uppgiften ha gått åt till att just hantera färgblandningen. Detta skulle kunna stjäla uppmärksamheten från de andra målen om att lära känna och tolka konstnärens stil och göra en bild som är inspirerad av denna.

### ***Utveckling av skisser***

Läraren berättar att eleverna haft mycket frågor om skissarbetet, hur de ska utvecklas och hur många de ska göra. Hon tycker att detta ibland kan vara svårt att förklara för eleverna. Läraren tror att detta med skissning är ett nytt sätt att arbeta med bilder på för eleverna. Hon tror att de innan högstadiet bara har fått göra bilder utan att tänka på hur de kan varieras. Detta bekräftas bland annat av Elev 5 som upplever att hon sedan hon börjat högstadiet fått lära sig att variera sina bilder medan hon tidigare fått rita i stort sett vad hon velat utan några större krav. Även Elev 2 har liknande utsagor.

Förståelsen för skissningens syfte har varierat mellan eleverna och även förändrats under uppgiftens gång. Elev 1 gillar att arbeta med förändringar direkt i bilden och verkade först se skisserna som ett tvång men förstod senare vitsen med dem i och med arbetet med sin andra bild. Elev 2 tyckte det var jobbigt att göra nya skisser i början och verkade oförstående inför syftet med dem. Men i slutet av uppgiften var hon väldigt positiv till skissandet och hade förstått att de hade hjälpt henne att utveckla sina bilder. Elev 3 upplevde också att skisserna hjälpt henne att komma fram till ett bättre resultat. Elev 4 upplever det på ett liknande sätt, att man kommer på nya idéer medan man tecknar. Elev 5 verkar däremot inte riktigt ha förstått vitsen med skissningen. Hon är väldigt fokuserad på att göra skisserna i rätt ordning och att man ska utveckla lagom mycket på en bild – hon verkar se utvecklingen av skisserna som ett självändamål i form av en obligatorisk del av uppgiften.

I det stora hela verkar just skissningen vara något som eleverna uppmärksammat. Från att ha frågat mycket och inte riktigt förstått vitsen med dem så känner de flesta att skisserna har hjälpt dem att utveckla sina bilder. Man får också uppfattningen av att flera av eleverna i och med arbetet med skissningen uppfattat arbetet med bilden som en process. Läraren har inte uttryckt detta som ett mål särskilt tydligt men verkar vara något av det som eleverna lärt sig bäst genom uppgiften.

### **Vad upplever eleverna att de lärt sig?**

- Resultatet visar ganska tydligt att eleverna i första hand upplever att de lärt sig att måla med akrylfärg och blanda färg bättre. Detta sammanfaller med vad eleverna generellt tycker har varit svårast och behövt arbeta mest med.
- Att utveckla bilden genom skisser är också något som de flesta av eleverna tar upp som en lärdom av arbetet och utifrån hur de talar om detta verkar många ha fått en förståelse för att bildskapandet kan vara en process.
- Flera av eleverna nämner att de blivit bättre på att uttrycka sig i bilder men förklarar inte detta på ett särskilt nyanserat sätt och därmed är det lite oklart vad de menar med uttryck. Elev 1 talar dock om olika aspekter kring uttryck. Några tar också indirekt upp hur de har arbetat med kompositionen av bilder vilket kan innebära mycket för bildens uttryck men de talar inte om detta i dessa termer utan mer som ett medel för att få en väl fungerande bild.
- Till sist nämner samtliga elever att de lärt sig om ”sin” konstnär och inriktning, men dock i varierande grad. Elev 3 menar att hon inte lärt sig så mycket om ”sin” konstnär för att hon inte arbetat med uppgiften för MVG då man även ska skriva

denne. Flera andra som uppger att de lärt sig om detta kan dock inte beskriva konstnären eller stilen närmare. Några är också osäkra på vad deras konstnär och ism heter. Det är alltså lite oklart vad de egentligen lärt sig om detta.

## **Förutsättningar och faktorer för lärande**

Faktorer som verkar vara viktiga för att eleverna ska nå lärandemålen om att lära sig om sin konstnär och dennes stil, att kunna göra en egen bild i konstnärens stil, en tolkning torde vara flera.

- Det verkar viktigt att eleverna verkligen studerar konstnärens stil genom att titta på bilder och läser om konstnären. De elever som verkar nått uppgiftens mål bäst, elev 1 och 2, verkar ha gjort detta. Läraren betonade tankeprocessen innan man sätter igång med själva görandet men få verkar ha tagit sig denna tid. Några elever säger dock att de tittat på bilder och skissat innan. Men som läraren påpekar kanske man hade behövt betona inläsning/tittande på konstnärens bilder, tankearbete och skissarbete mer för eleverna. Läraren uttryckte också att hon lägger mer vikt vid elevernas praktiska arbete än vid deras faktaletande (att studera konstnären och dennes stil). Men i denna uppgift verkar de lika viktiga för ett gott resultat och måluppfyllelse.
- Att eleverna känner sig förtrogna med måleri som teknik verkar vara viktigt för att eleverna ska hinna fokusera på målen om tolkning och uttryck och att använda bilden som ett språk. Eleverna verkar inte ha denna förtrogenhet, trots att läraren påpekar att de arbetat med måleri tidigare, och eleverna verkar få ägna mycket energi åt att bemästra själva måleritekniken i uppgiften.
- Tid verkar också vara en viktig faktor för elevernas lärande. Flera av eleverna tycker att det har varit lite stressigt att hinna med uppgiften på den tid de haft på sig. De flesta har arbetat mycket både hemma och på skolan utanför lektionstid för att hinna med. Denna extra tid verkar ha bidragit positivt för elevernas resultat. Även läraren poängterar att med mer tid till förfogande hade de kunnat öva på måleri mer innan och även titta på, reflektera över och samtala om elevernas arbeten efteråt, vilket hon tror skulle bidra positivt till elevernas lärande och deras förståelse av det. Problemet, som läraren ser det är att så många mål ska nås under den tid eleverna har bildundervisning och att eleverna då inte kan få så lång tid till alla uppgifter. I min mening skulle eleverna i denna komplexa mening gynnas av lite mer tid. Läraren tar också upp att de elever som tagit sig tid till att tänka ut en idé och studera konstnärens stil ordentligt innan har lyckats bättre med uppgiften, och att detta med tankearbete generellt är en viktig beståndsdel i bildskapandet. Min upplevelse är att eleverna känner sig lite stressade att komma igång för att hinna med allt och kanske inte tar sig denna tid.
- De mål och betygskriterier som finns för uppgiften verkar också delvis ha betydelse för elevernas lärande. Som jag uppfattar det är läraren olika tydlig med vilka målen för uppgiften. De mål, som jag utifrån lärarens utsagor uppfattar som viktigast, är kanske inte de som kommer fram tydligast till eleverna. Elev 1 verkar vara den som bäst uppfattat de mer implicita mål som läraren talat om och verkar även ha lyckats bäst med tolkningen av konstnärens stil. Jag upplever också att hennes förståelse för bilden som språk har ökat genom denna uppgift. Andra elever verkar ha hängt upp sig på de relativt konkret utformade betygskriterierna och kanske inte riktigt har en förståelse för uppgiftens lärandemål. Från att till en början kanske inte ha förstått vitsen med att göra flera skisser, och att detta verkar ha vållat huvudbry, verkar det

som att så gott som alla ser värdet i att arbeta med skisser och att detta har hjälpt dem att utveckla sina bilder. För någon verkar dessa ha varit ett självändamål. Det kan antydvas en fara med att använda så pass konkreta kriterier, för att eleverna kanske inte förstår vitsen med vad de ska göra. En möjlig tolkning är att läraren tänker att eleverna förstår vitsen att göra vissa moment efterhand, även om de inte gör det från början. För att ”jobba för ett MVG” skulle eleverna göra två målade bilder, alltså genomgå två bildprocesser. Detta skulle kunna ses som ett självändamål och att det inte är säkert att kvaliteten blir högre för att eleverna gör två bilder. Men i denna uppgift verkar detta med att genomgå två bildprocesser ha gynnat elevernas lärande. De verkar ha blivit mer självsäkra när de har arbetat med sin andra bild och de har i denna oftast inte behövt kämpa lika mycket med måleriet och färgblandningen utan kunnat koncentrera sig mer på tolkningen av konstnärens stil och på sitt eget uttryck i bilden. Detta skulle kunna tolkas som att eleverna skulle behöva träna mer på måleri innan så att det verkligen blir en förkunskap.

## Diskussion

### Metoddiskussion

Inför studien planerades flera observationer av undervisningen med syftet att undersöka skillnaden mellan vad som sades i intervjuerna och vad som gjordes i den aktuella klassrumssituationen, både med avseende av elever och lärare. Det som skulle undersökas var vilka frågor som ställdes och vilka svar som gavs. Observationerna genomfördes vid första, andra och tredje lektionen genom att filma eleverna i sitt arbete. Tanken var bland annat att fånga dialogen i handledningssituationerna men också mellan eleverna angående hur de pratade arbetet. Observationerna skulle egentligen göras av videoinspelningarna utifrån observationscheman. När videofilmen väl skulle studeras visade det sig att akustiken i salen gjorde det omöjligt att på ett vetenskapligt sätt observera filmerna eftersom elevernas eller lärarnas röster inte gick att urskilja från allt annat ljud. Eftersom mer noggranna observationer ej gjorts på plats ströks hela tanken med observationer från undersökningen med konsekvens att syftet fick modularas om en aning. Observationerna skulle ge utförligare information om hur själva arbetsprocessen gick till och detta skulle försöka besvara studiens hur-fråga. Följden blev att vikten av hur-frågan tonades ner och utgångspunkten för studiens resultat blev helt och hållet det material som kom från intervjuerna.

I och med att jag som forskare närvarat vid alla undervisningstillfällen har jag ändå fått en uppfattning om hur eleverna har arbetat och hur lektionerna sett ut. Detta kan sägas vara en del av förståelsen. Strävan har inneburit att ändå utgå sig så strikt som möjligt till det empiriska materialet i form av de transkriberade intervjuerna i analysen av resultatet. Jag kan inte se något konkret som skulle ha påverkats negativt av denna förståelse och jag upplever inte att jag skrivit om något i resultatet som inte är hämtat ur analysen av transkriptionerna.

Efter att intervjuerna genomförts och transkriberats kan det konstateras att intervjufrågorna i stort sett slagit väl ut och oftast gett ganska rika svar. Ett flertal av de typer av intervjufrågor som tidigare nämnts i metoddelen har använts för att besvara intervjuguidernas olika teman. Intervjuerna genomfördes tills guidens teman ansågs

vara besvarade. Ibland fick guiden frångås och andra typer av frågor ställdes för att få fram den information som behövdes. I efterhand hade det dock varit önskvärt att ställa fler klargörande frågor till både elever och lärare. Detta har till exempel uppmärksammats i samband med då begreppen uttryck och tolkning förekommer. Om dessa begrepp hade klargjorts i högre utsträckning hade ett än rikare resultat kring innebörden av dessa för studien viktiga begrepp förstås bättre.

En möjlig nackdel med att göra enbart intervjuer med eleverna skulle kunna vara att eleverna kan ha svårt att verbalt förklara sitt lärande.

## Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuteras aspekter av resultatet som upplevs särskilt intressanta. En av dessa aspekter är hur elevernas förståelse av konst och förmåga att producera bilder förhåller sig till några av de utvecklingsteorier som tidigare nämnts. Detta för att få förståelse för elevers lärande i bildämnet och vad som påverkar lärandet. Vidare diskuteras olika förutsättningar för elevernas möjligheter att nå lärandemålen i uppgiften.

### *Elevernas arbete och lärande i förhållande till Parsons stadieteori*

Läraren framhåller att hon tror att den aktuella uppgiften är komplex för eleverna. Detta kan tolkas som att eleverna i uppgiften ska nå flera olika typer av mål. Hon nämner att eleverna ibland har svårt att uppfatta när det blir ett bra uttryck i bilden. Hon menar att hon som lärare kan se uttrycket men eleven förstår det ibland inte. Eleverna har enligt hennes mening också ibland svårt att uppskatta konstiga uttryck. Bland de intervjuade eleverna kommer detta till uttryck bland annat i hur Elev 2 talar om sin bild. När hon gjorde en i övrigt kubistisk bild (åtminstone till ytan) ville hon inte använda Picassos konstiga uttryck, med ett öga hit och det andra dit, eftersom hon tyckte att hon inte kunde få till uttrycket av en ledsen människa då.

Parson (1987) ger exempel på hur skillnaderna i stadier kan te sig genom att ge ett exempel på hur ett syskonpar i olika åldrar bedömer en målning av Picasso föreställande en gråtande kvinna:

”The girl, eight years old, was quite negative toward it. She thought it was done sloppily, and that it conveyed little feeling for it’s subject. “It would have been more sad”, she said, “if it was drawn better with more details, and not those weird eyes. It should show real tears, and then you’d know she was really crying.” The boy, fifteen years old, almost exactly reversed this response. He thought the drawing was expressively powerful because of the way it was drawn. “The artist exaggerated everything, he said”, “and that gets the feelings over. Her eyes look like they are coming out and she’s biting the hand-kerchief, and that makes it stronger than if he did it like a photograph.” (Parson, 1987, s. 1)

Parson beskriver med detta exempel att sådana skillnader i upplevelsen av ett konstverk är väldigt vanliga och det är utifrån sådana utsagor han har identifierat stadier för utvecklingen av förståelsen för bilder. Som Parson beskriver är det först i stadium 3 man börjar uppskatta och förstå uttrycket och ta bildens utförande i beaktande. Flickan i exemplet befinner sig ganska klart i Parsons andra stadium, då en realistisk återgivning är det viktigaste.

Även om Parsons stadieteori gäller uppfattningen och förståelsen av konstnärliga uttryck kan man utgå ifrån att detta även avspeglar sig i de val som elever gör i sin egen bild. Milbrath och Trautner (2008) ställer sig frågan hur förståelsen för bilder och

förmågan att utföra dem hänger ihop. Som tidigare nämnts tror de sig kunna säga att det finns ett glapp mellan förståelse och utförande. Att förståelsen kommer först och sedan utförandet. Utifrån den teorin skulle man kunna anta att eleverna förstår mer av konstnärernas uttryck än vad de förmår återge i sina egna bilder. I vilket fall menar författarna att barnet utgår från en inre mental bild av hur något kan se ut och barnens bildliga uttryck beror på hur sofistikerad den inre representationen är (Milbrath och Trautner, 2008).

Min upplevelse är ändå att de flesta av eleverna i studien befinner sig i stadium 2 även om de till delar också kan tolkas ha kommit till stadium 3 då de alla verkar uppskatta uttryck i bilderna. Min tolkning bygger dels på att ingen av eleverna, förutom Elev 1, i särskilt hög grad verkar ha förstått konstnärens stil. I sina egna bilder och när de ska tolka konstnärens stil tar de ansiktsuttryck, vissa symboler och viss mån färg i beaktande.

Milbrath och Trautner (2008) beskriver att det finns både litterära och icke-litterära, symboliska eller metaforiska, sätt att uttrycka känslor i bilder. Ett symboliskt sätt att uttrycka känslor skulle kunna vara att använda ansiktsuttryck i form av leenden eller en person som gråter för att beskriva till exempel lycka eller sorg. Författarna beskriver att barn starkt fokuserar just på ansiktsuttrycket för att tolka och uttrycka känslor. Eftersom metaforiska uttryck i en bild är mindre uppenbara än symboliska uttryck kan det antas att förståelse för icke-litterära (abstrakta) uttrycksmässiga egenskaper (så som färg, linje eller komposition) kommer att utvecklas senare. (Milbrath och Trautner, 2008).

Elevernas sätt att tolka och uttrycka sig i bilder tyder på att de ännu inte riktigt har utvecklat en förståelse för bildspråket i form av mer metaforiska och abstrakta egenskaper annat än för färg. Detta är ett av argumenten till att de inte riktigt verkar nått det tredje stadiet i Parsons teori. Ett uttalande som Elev 1 gör blir anmärkningsvärt i sammanhanget. Hon inser att man kan skapa uttryck i bilder utan att ha med ansiktsuttryck. Detta visar prov på en förståelse som rör sig mot det tredje stadiet. När eleverna har tolkat van Goghs stil har de tagit fakta om honom som utgångspunkt. De vet att han hade psykiska problem och inte mådde så bra och förklarar att han vill visa det i sina bilder och att de därför visar ångest och är uttrycksfulla. Det är bara Elev 1 som ger uttryck för att det sätt som van Gogh har målat på med tydliga penseldrag blir betydelsefullt för bildens uttryck. Elev 4 har väldigt svårt att precisera vad det är som gör hans bilder är uttrycksfulla förutom ansiktsuttrycken hos människor. De som arbetat med Picasso säger nästan ingenting om vad konstnärens stil uttrycker och verkar inte förstå kubismens idé med abstraktion och att dela upp bilden i fält. Det skulle kunna antas att denna stil, som har en mer intellektuell bas än till exempel expressionismen, kan vara svårare att arbeta med.

Elevernas omdömen om sina egna bilder vittnar också om att deras preferens till en stor del handlar om att bilden ska vara fin och snygg, realism och skönhet är fortfarande viktigt, något som också hänvisar deras förståelse till det andra stadiet. Några av eleverna ger uttryck för att de är missnöjda med sin bild på grund av anledningar som att den inte blev snygg, inte så bra målad, att bilden saknar detaljer och så vidare. De nämner inte i någon högre utsträckning att de blev missnöjda med uttrycket. Men samtidigt upplever eleverna också att de har fått uttrycka sig genom att göra dessa bilder och upplever det som något positivt och roligt. De är också nöjda med själva processen, att de utvecklat bilderna de gjort. Detta kan även tyda på att eleverna delvis är på väg

mot Parsons tredje stadium. De visar prov på att uppskatta uttryck men omvandlar det inte i lika hög utsträckning i sin egen bild och de kan inte till fullo beskriva vad det är i till exempel van Goghs bilder som gör dem uttrycksfulla. Detta skulle återigen kunna häröras till Milbrath och Trautner's (2008) teori med glappet mellan förmåga och förståelse.

### ***Måluppfyllelse***

Lärarens uppgift och med denna tillhörande lärandemål förhåller sig mycket väl till kursplanen för bild och målen för årskurs nio:

Ha förmåga att se och framställa bilder och former med hjälp av traditionella och moderna metoder och tekniker...Kunna använda egna och andras bilder i bestämda syften.....Kunna analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda....Ha kännedom om och kunna beskriva bilder från skilda tider och kulturer, känna till några framträdande bildkonstnärer samt vara orienterad om aktuella verksamheter inom bildområdet.

De implicita mål för lärande som läraren berättar om, till exempel i form av att förstå bilden som ett språk, kan ganska enkelt härröras till några av bildämnets strävansmål :

...att eleven utvecklar sitt kunnande för att främja lust och vilja att på ett personligt sätt framställa bilder med hjälp av hantverksmässiga metoder och tekniker...blir medveten om bilden som språk...utvecklar förmåga att kommunicera med hjälp av egna och andras bilder...tillägnar sig en bild- och kulturhistorisk allmänbildning...

Uppgiftens mål är alltså i paritet med de mål som ska uppnås i kursmålen för bild. Kursmålen kan tolkas som en strävan att eleverna ska förstå och uppskatta uttryck i bilder, bli medveten om att bilden är ett språk och men att de också kan använda sig av detta i framställandet av egna bilder. Eftersom eleverna i uppgiften ska framställa en bild i en traditionell teknik handlar det kanske mest om att utveckla bildspråket i fråga om måleriets plastiska kvaliteter, såsom färg, måleriteknik, linjer, streck med mera. Detta skulle kunna härledas till det som Milbrath och Trautner (2008) refererar till som metaforiska eller abstrakta egenskaper i en bilds uttryck. Men även komposition och symboler påverkar självklart bilduttrycket.

Kursmålen kan, bland annat för att de talar om en medvetenhet om bilden som språk, häröras till att eleverna genom bildundervisningen ska nå upp till en förståelse av bilder som motsvarar stadium 3 och kanske till och med 4 i Parsons stadieteori. Denna tolkning av kursmålen delas även av författarna till NU-03. Det intressanta med den studerade uppgiften är att den kan tolkas vilja föra eleverna just från stadium 2 till stadierna 3 och möjligtvis 4 i Parsons teorier.

Ett av de mest intressanta resultaten är att eleverna i studien dock verkar ha svårt att komma så långt. Deras medvetenhet kring bilden som språk verkar inte ha nått så långt som till stadium 3. Därmed kan måluppfyllelsen ur den aspekten sägas vara ganska låg. Detta är intressant på grund av att elevernas personliga förutsättningar att nå goda resultat verkade goda. Flera av eleverna hade en mycket positiv inställning till bildämnet och verkade ha en stor lust att lära sig och utvecklas. De flesta av dem hade höga ambitioner inför uppgiften och lade ner mycket extra tid utanför lektionstiden för sitt arbete och färdigställande av bilden. Under nästa rubrik diskuteras vilka anledningar som kan finnas till detta.

### ***Faktorer för måluppfyllelse och lärande***

Man ska inte bortse från att eleverna verkar ha åstadkommit goda resultat och utvecklats genom denna uppgift. De verkar ha arbetat mycket hårt och haft höga ambitioner. De verkar också ha tyckt att uppgiften varit både rolig och givande och de verkar nöjda med sina resultat. Eleverna verkar ha uppnått god måluppfyllelse när det gäller att använda måleri på ett nyanserat sätt och att utveckla bilden i en skissprocess. Detta var dock inte de mål som läraren betonat mest men ändå de som eleverna verkar ha nått upp bäst till. Som tidigare nämnts anser läraren att uppgiften är komplex och kan vara svår för eleverna. En förklaring till att måluppfyllelsen angående bildspråket var låg kan vara att eleverna har fokuserat på några aspekter av uppgiften och inte mäktat med allt.

Det som eleverna verkar uppleva att de lärt sig mest om i uppgiften är arbetet med akrylfärg, de har lärt sig att måla och blanda färg, säger de. Som sagt är detta dock inte det mål som läraren betonat mest. Hon såg detta som en förkunskap som eleverna skulle ha även om hon påpekade att det var längesedan eleverna arbetat med måleri. Efter uppgiftens slut tillägger hon att det hade varit bra om klassen hade fått arbeta lite mer med måleri innan men att det inte hade funnits tid eller pengar till det. Resultatet tyder i flera fall på att arbetet med färgblandningen och själva hanteringen av färg tagit mycket både av elevernas tid och uppmärksamhet. Eleverna själva verkar inte uppleva några större förkunskaper när det gäller måleri och därför verkar mycket tid ha använts till att bemästra själva redskapet för att kunna generera ett uttryck. Det verkar som att detta inneburit att till exempel studerandet av konstnärens bilder, tolkningen av dennes stil och sedan det egna uttrycket på sätt och vis har fått komma i andra hand.

Eleverna talar om sin tidigare bildundervisning i termer som ger intryck av att de inte lärt sig särskilt mycket. I vissa fall, som med Elev 5, verkar hon inte ens uppleva att hon haft bildundervisning tidigare. Flera elever vittnar om att de inte fått göra så mycket, eller fått göra i stort sett vad de velat. De anser att de börjat lära sig saker, som olika tekniker och olika sätt att göra bilder på, sedan de börjat högstadiet och detta verkar de också uppskatta. Några ger uttryck för att de nu inser att det finns kunskaper i ämnet.

Dessa uttalanden från elevernas sida kan tyda på att de tidigare haft en undervisning som präglas av det fria skapandet, utan någon direkt styrning från lärarens håll, som Bamford (2006) och Åsén (2006) talar om. Detta exemplifieras av Hans Wetterholm, som deltog i förarbetet till den första nationella utvärderingen av grundskolan 1989 (NU- 89) påpekar att lärarna i grundskolans tidigare år då ansåg sig ha stora brister i både ämnets innehåll och hur det ska behandlas. I utvärderingen rubricerades bildundervisningen som "föråldrad bildundervisning" och det som antyds är att det är äldre läroplaner och ämneskonceptioner som gör sig gällande. Från dessa har det fria skapandet dröjt sig kvar men inte som rester av en teori, påpekar Wetterholm, utan snarare som en "reflektionslös tolkning av ordet fritt" (Wetterholm 2001, s. 9) Både lärare och elever tolkade då ordet "fritt" som att de får teckna vad de vill (Wetterholm, 2001).

Antagandet om att eleverna kan tänkas ha haft en sådan undervisning tidigare kan styrkas genom lärarens beskrivning av hur eleverna är när de börjar högstadiet. Hon beskriver en stor ovilja till att måla från många elevers håll. Hon upplever att de har mycket dåligt självförtroende och att de inte vill visa vad de gjort men uppger samtidigt att självförtroendet successivt blir bättre under högstadiet och att det går bättre för eleverna i nian. Kanske beror detta på att de under högstadiet hunnit tillägna sig kunskaper i bildämnet. Denna observation från läraren skulle kunna härledas till

Millbrath och Trautners (2008) teori om glappet mellan förmåga och förståelse när det gäller utförande av bilder. De menar att barn kan ha en idé om den bild de vill göra men deras förmåga att utföra den räcker inte till. Detta menar de, bekommer inte barn i lägre åldrar men när barnen blir lite äldre och mer självkritiska vållar detta glapp en frustration. Detta i sin tur kan härledas till Gardners teori om U-kurvan som Hickman (2005) skriver om. Denna teori innebar att barns förmåga till utveckling av teckning dalar i de lägre tonåren. Karlsson och Lövgren (2001) menar att det enda sättet att ta sig därifrån är genom att få undervisning för att utveckla förmågan. Om barnen inte får undervisning och hjälp i sin utveckling stagnerar förmågan i värsta fall. Detta är ett vanligt fenomen, menar författarna eftersom man i och med tonåren i princip slutar att teckna.

Läraren tar också upp att hon själv på ett ganska handfast sätt visar olika alternativ för eleven om hur de kan arbeta med sin bild. I samband med detta ger hon uttryck för att det av vissa kan anses som inkorrekt att handleda eleverna på det sättet. Förmodligen syftar hon på den syn som finns om att inte styra barnet i dess utveckling och skapande av bilder. Enligt Karlsson och Lövgren (2001) använder läraren rätt metod då de menar att barn inte kan lära sig att teckna och måla genom att helt lämnas åt sig själva. Så går det inte till i några andra ämnen påpekar de.

Det verkar enligt detta resonemang finnas ett glapp i bildundervisningen. Forskare verkar överens om att barns konstnärliga utveckling sker i stadier. Parsons, Gardners och Lowenfelds teorier berör delvis olika aspekter men det finns rörande likheter i hur man tror att utvecklingen förlöper och ungefär i vilka åldrar. Hickman (2005) påpekar att som i alla stadieteorier kan inte ett stadium hoppas över och ett högre stadium kan inte nås utan instruktion, till exempel i form av undervisning.

Om man nu utgår ifrån att uppnåendemålen för bild i det nionde skolåret förväntar sig att de flesta barn ska nå en konstnärlig förståelse motsvarande Parsons 3:e stadium, då måste stadium 2 vara avklarat innan. Eleverna ger som sagt en ganska tydlig bild av att de inte upplever att de lärt sig så mycket av bildundervisningen innan högstadiet. Om det nu stämmer att idén med det fria skapandet har präglat de intervjuade elevernas tidigare bildundervisning, och att bristen på förkunskap beror på detta faktum, kan det innebära att eleverna har fått röra sig mot Parsons 3:e stadium utan att ha tillräckliga grunder i det 2:a stadiet.

En möjlig slutsats skulle kunna vara att eleverna i sin tidigare bildundervisning inte fått möjlighet att utveckla de olika verktyg i form av främst olika färdigheter som behövs för att kunna framställa bilder med egna uttryck vilket var målet för den studerade uppgiften. Eleverna får i stället tillägna sig dessa verktyg nu under högstadiet och en ytterligare möjlig slutsats är att detta sätter käppar i hjulet för att nå de mer förståelse- och förtrogenhetsrelaterade kunskapsmålen i kursplanen och i den aktuella uppgiften. Eleverna kommer få svårt att på ett självständigt sätt framställa bilder med personliga uttryck.

Kombinationen av skönhet och skicklighet i en realistisk bild utgör som tidigare nämnts generellt sett barnens måttstock vid värdering av en bild upp till de lägre tonåren. Karlsson och Lövgren (2001) anser att det att själv få lära sig att göra en bra bild är den starkaste drivkraften bakom barns bildskapande. De menar vidare att det förefaller som om människor genom hela livet bär med sig en önskan om att göra bra bilder. Att det sällan sker, menar författarna, beror på att skolan inte förmått ge det självförtroende och

den kunskap som behövs för att man ska våga försöka. Förmågan räcker i allmänhet till men inte kunskaperna eller självförtroendet. I författarnas metod till en strukturerad och kunskapscentrerad bildundervisning accepterar de barnets värderingsmall, med skönhet och realism som ideal, och deras metod bygger på att barn har en vilja att göra bra bilder. Författarna belyser ett problem med att elevers strävan efter att uppnå realistiska bilder inte uppmärksammas eller uppskattas. De ger exempel på flickor som tecknar hästar som inte har fått någon uppmärksamhet av läraren. Bilderna kan anses som dåliga, schablonartade och hämmade för att de inte fallit mer modernistiskt inriktade konstnärer och bildpedagoger i smaken. De hävdar att den värderingsmall som vuxna har, med ett annorlunda sätt att värdera estetisk kvalitet, inte ska tillämpas på barnbilder eller i bildundervisning. Detta kan hänvisas till att barn, som till exempel är i Lowenfelds (Hickman, 2005) "Scribble-stage" inte alls gör bilder på samma premisser eller med samma medvetenhet som vuxna, ändå hyllas dessa bilder av vuxna som företräder det fria skapandets idé, som spontana, livfulla och kreativa. Problemet blir, enligt Karlsson och Lövgren (2001), när detta bildideal pådyvlas barn som mest av allt strävar efter realism. De belyser vidare att det kan innebära stor förvirring för barnet när den vuxne har "fel" bildideal. De hänvisar åter igen till Parsons som menar att barnet efter hand kommer att växla synsätt och intressera sig mer för bildens uttryck och stil, d.v.s. närma sig den vuxnes sätt att se.

En slutsats skulle kunna dras om att det kan vara förödande för barns konstnärliga utveckling att se dem som små konstnärer genom att lägga ett vuxet perspektiv på barns bilder och lämna barnen åt deras utveckling. En möjlig konsekvens är då att barnen blir kvar nederst i U-kurvan och deras utveckling stagnerar. Utifrån ovan nämnda resonemang och exempel på teorier kring barns konstnärliga utveckling verkar det rimligt att anta att pedagogiken måste byta riktning när barnet börjar vilja sträva efter realistiska återgivningar i sina bilder, kanske någon gång i lågstadiet. Bildundervisningen verkar behöva göra rejäla insatser i barnets uppövande av färdigheter någon gång efter sju års ålder.

Den metod som Karlsson och Lövgren (2001) presenterar i *Bilder i skolan* menar de grundas på deras erfarenhet kring och tro på att barn har mycket större kapacitet att göra bilder än vad som vanligtvis kommer fram i den svenska skolan. De menar att det som görs på högstadiet troligtvis utan vidare hade kunnat flyttas till mellanstadiet. Ribban kan höjas tidigare menar de.

## Sammanfattning

Angående målet att få eleverna att se bilden som ett språk som erbjuder många vägar till olika uttryck uttrycker även läraren att hon genom uppgiften vill förändra elevers sätt att se på och värdera konst. Hon menar att hon vill påverka elevernas bildideal och få dem att förstå att konst kan vara något annat än att sätta upp bilder på väggarna. En intressant fråga som kan ställas kring detta i förhållande till ovan nämnda resonemang är om och när man ska försöka påverka elevernas bildideal. Antingen kan man se lärarens önskan om att förändra elevernas bildideal som ett sätt att lägga en vuxens perspektiv på barns bilder och att barnen inte riktigt är redo för det. Eller så kan man se det som att läraren utmanar eleverna till en utveckling genom att introducera dem för en uppgift med komplext innehåll som ligger lite över deras huvuden. Detta antagande skulle kunna

härledas till Vygotskijs "proximala zon". Självklart är det svårt att besvara frågan när det är dags att utmana elevernas föreställningar men en viktig lärdom från den här studien torde vara att det kan vara bra att som lärare i bild ha kännedom om teorier kring barns och ungdomars konstnärliga utveckling för att bättre kunna hjälpa dem med denna.

En av de slutsatser man kan dra utifrån denna studie är alltså: en viktig förutsättning för elevernas lärande och möjligheter att nå målen är att eleverna har tillräckliga förkunskaper i form av färdigheter för att kunna åstadkomma egna uttryck och använda bildspråket för att göra det. Eleverna i studien verkar generellt inte besitta dessa förkunskaper men upplever att de lärt sig mycket under de senaste åren på högstadiet. En pedagogisk implikation skulle kunna vara att om elevernas förkunskaper tryter kan det bli svårt för dem att nå målen för bildundervisningen i nian.

Att elever har olika och bristande förkunskaper kan självklart sägas generellt vara en faktor som påverkar elevers utveckling i olika ämnen. Det intressanta, i min mening, är att bildämnet får en särskild ställning i och med att idén med det fria skapandet och tanken på barnet som konstnär fortfarande gör sig gällande och påverkar innehållet på olika stadier. Inga andra ämnen verkar ha en metodik som innebär att barnen lämnas åt sig själva. Detta skulle kunna innebära att elevers kunskaper i bild generellt är sämre än i andra ämnen.

Som Wetterholm (2001) tidigare nämnde visade det sig i NU-89 att lärare i grundskolans tidigare år ansåg sig ha stora brister i kompetensen att undervisa i bild. Samma faktum ligger bakom att Karlsson och Lövgren (2001) utarbetade den metod som tidigare nämnts eftersom de i egenskap av lärarutbildare tog fasta på sina lärarstudenters osäkerhet kring undervisning i bildämnet. Författarna noterar att de studerande (de blivande grundskollärarna, 1-7) vill och behöver ha mer tid för skapande verksamhet i sin utbildning men att ämnets timtilldelning på landets lärarutbildningar samtidigt sjunker. Resultatet blir, hävdar de, att de blivande lärarna har allt mindre kunskaper med sig när de lämnar sin utbildning. Lärarstudenterna känner att undervisningen i bild kräver något mer än att bara dela ut material och låta eleverna försöka lösa uppgifter på bästa möjliga sätt.

Det kan ses som alarmerande att många lärare i grundskolans tidigare år redan idag anser sig ha bristande kompetens. I skrivande stund föreslås en hel rad förändringar för bild som ämne i skolan. Nya kursplaner i grundskolan, ny utformning av lärarutbildning och att ämnet Estetisk Verksamhet tas bort som kärnämne på gymnasiet. Ännu mer alarmerande kan det anses vara att det i det nyligen utkomna förslaget om en ny lärarutbildning för grundskollärare, *Bäst i klassen*, endast tilldelas ett mycket litet antal timmar till utbildning i skapande verksamhet. Att ämnet Estetisk Verksamhet försvinner som obligatoriskt ämne på gymnasiet kan få implikationer. Då berövas eleverna möjligheter att arbeta med estetiska uttryck på ett mer fördjupat sätt i det skede då de nått fler års större mognad.

Det bör poängteras att denna studie klart fokuserar på och diskuterar elevers lärande i förhållande till framställning av bilder med hjälp av traditionella tekniker. Inriktningen beror på att uppgiften som studerats har haft denna utformning och är alltså inget medvetet val eller ställningstagande. En möjlig konflikt som kan anas är hur bildämnet ska välja mellan och förhålla sig till traditionell bildframställning gentemot att se bilden som ett språk och ta nya medier i beaktande. I NU-03 betraktas ämnet fortfarande som

föräldrat och att bildframställning dominerar. Medan Karlsson och Lövgren förespråkar att elever ska få en starkare grund och bättre verktyg för traditionell bildframställning finns andra förespråkare för en mer teoretisk vinkling där fokus ligger på hur elever kan läras hantera det allt större bildflöde som omger dem. Frågan om fokus för bildämnet inriktning känns fortfarande i hög grad aktuell. Det känns också fortfarande oklart och spretigt vilka önskvärda effekter man vill få ut av ämnet. En uppfattning som uppkommit i och med arbetet med denna studie är att det förmodligen skulle gynna bildämnet enormt om man kunde enas kring ämnets inriktning och diskutera dess förtjänster mer. Jag å min sida, i egenskap av bildlärare, ser gärna att den kognitiva utveckling som kan gynnas genom olika typer av konstnärlig verksamhet, och som det finns mycket forskning kring, framhålls mer i diskussioner kring ämnets legitimitet.

Till sist bör tilläggas att studien gav ett rikt resultat och att många faktorer och förutsättningar för elevers lärande och utveckling har kunnat diskuteras. En intressant aspekt som också skulle ha kunna tagits upp är hur uppgiftens mål och mycket konkreta och kvantitativt inriktade betygskriterier påverkar elevernas förståelse för uppgiften och i förlängningen deras lärande. Det verkar som att dessa kriterier ibland blir kontraproduktiva för elevernas lärande då vissa av dem tenderar att läsa dessa bokstavligt och att kriterierna blir ett självändamål. En annan aspekt som också hade varit relevant är tiden som faktor för elevernas lärande då läraren påpekar att bristen på tid påverkar elevernas möjligheter till reflektion, till exempel hur mycket tid de får till varje uppgift. I den aktuella uppgiften verkar det som att de elever som lyckats bäst med att nå målen har lagt ner mycket tid utanför lektionerna. Frågan är om denna uppgift är för komplex och omfattande och att målen för den blir svåra att nå under denna relativt korta tid. Men å andra sidan verkar uppgiften med tillhörande mål väldigt relevant eftersom den svarar väl mot målen som eleverna enligt kursplanen ska nå och sträva mot.

Bildämnet kan sägas stå inför en utmaning i att mycket omfattande mål i kursplanen ska uppnås i förhållande till en allt lägre tilldelning av timmar i läroplanen. I NU-03 menar författarna att det i första hand inte är lärarnas ämneskonception som vållar problem med vissa uppnåendemål. De påpekar att bildämnet har ett stort kunskapsfält att orientera eleverna inom men väldigt lite tid sitt förfogande.

## Referenser

- Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Malmö: Malmö Högskola.
- Bamford, A. (2006) *The Wow-factor – Global research compendium on the impact of the arts in education*, Münster: Waxmann Verlag.
- Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.
- Gillham, B. (2008), *Forskningsintervjun, tekniker och genomförande*, Malmö: Holmbergs.
- Hickman, R (2005) *Why we make art : and why it is taught*, Bristol: Intellect Books.
- Hjort, M. (2001). *Konstarter och Kunskap*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Kursplan i Bild* (2000). <http://www.skolverket.se>
- Kvale, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Milbrath, C. & Trautner, H. M. (2008) *Childrens Understanding and Production of Pictures, Drawings and Art*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Skolverket (2005), *Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003.Ämnesrapport-Bild*. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, S. (2005) *Att skriva ett exemensarbete inom utbildningsvetenskap*, Malmö: Holmbergs
- Parsons, M. J. (1987) *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- Pavlou, V. & Kambouri, M. (2006). *Pupil's Attitudes Towards Art Teaching in Primary School: an Evaluation Tool*. Elsevier Ltd.
- Starrin, B. & Svensson P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* Lund:
- Wetterholm, H. (2001), *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar och elever gör bilder*, Studia psychologica et paedagogica, series altera CLVIII, Malmö: Inst. för pedagogik Lärarhögskolan.
- Åsén, G. (2006) *Varför bild i skolan? – En historisk tillbakablick på ett marginaliserat skolämne*. Del av Lundgren, U.P. (red) *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*.
- Ödman, P.J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: AWE/Geber.

# 1. Inledande intervju med läraren

*Denna intervju syftar till att ta reda på aspekter kring den uppgift och det arbetsområde som eleverna ska få arbeta med i tre veckor.*

- **Vad** ska eleverna lära sig? Utifrån vilka mål? Läroplanen? Vilka kunskaper ska utvecklas?- fakta, förståelse? förtrogenhet, färdigheter?
- **Hur** ska eleverna lära sig detta? Vilka strategier / vilken plan har läraren? Vilka eventuella svårigheter kan läraren se i förbindelse med att eleverna ska lära sig det de ska?
- **Varför** ska eleverna lära sig detta? Varför just denna uppgift? Utifrån läroplanen? Vilken funktion/nytta kan kunskaperna ha för eleverna? Återkomma till de fyra F:en.
- Hur tänker läraren kring **elevernas förståelse av vad de lär sig**? Hur kan man vara säker på att eleverna har lärt sig det de ska lära sig? Vad kan läraren göra för att påverka och kontrollera elevernas förståelse? Hur kommer detta att ske i den aktuella uppgiften?

## Teman och intervjufrågor

*Börja med att förklara syftet med intervjun..*

**Tema 1:** *Vad uppfattar lärare som viktigt att elever lär sig i bildundervisningen?  
Frågor kring den uppgift/ det arbetsområde som läraren ska starta.*

1. Kan du berätta lite om uppgiften som eleverna ska göra?...
2. **Vad** ska de lära sig genom denna uppgift? Vilka mål finns uppställda?
  - a) Kopplar du detta till någon särskild del av kursplanen?
  - b) Vilka typer av kunskap ska utvecklas? Färdigheter? Förtrogenhet? Fakta? Förståelse? Konstnärliga / tekniska kunskaper?
  - c) Ser du att uppgiften är en del av ett större sammanhang? Ett led i att utveckla vissa kunskaper? En grund för vidare arbete / kommande moment?

3. **Hur** ska de lära sig detta?

Eventuella följdfrågor:

- a) Vad kommer du göra för att eleverna ska lära detta? Vilka olika moment t.ex.
- b) Vad tror du kommer att krävas av dig för att eleverna ska lära sig det de ska lära sig?
- c) Vad krävs av eleverna för att de ska nå målen för uppgiften / lära sig det de ska lära sig?

- d) Kan du i förväg se några svårigheter för att eleverna ska lära sig detta och nå målen?
- e) Vad gör du i så fall?

**4. Varför** är det viktigt att de lär sig detta och gör denna uppgift? (Vilken funktion anser du att dessa kunskaper har?) Färdigheter? Förtrogenhet? Fakta? Förståelse? Konstnärliga / tekniska kunskaper?

**Tema 2: hur ser arbetet ut med att eleverna ska få förstå vad de lär sig och varför?**

- 5.** Vilken syn på bildämnetts funktion och nytta upplever du att elever har gentemot andra ämnen i skolan?
- 6.** Upplever du att dina elever förstår vad dom lärt sig genom bildlektionerna och vad som är syftet med dessa kunskaper? Utveckla....
- 7.** Tycker du att det är viktigt att elever förstår detta? Varför? Varför inte?
- 8.** Hur arbetar du i så fall med detta? / Hur gör du för att elever ska förstå vad de har lärt sig och varför?
- 9.** Hur brukar du göra för att kolla vad eleverna lärt sig under uppgiften?
- Brukar ni ha någon avrundning? Hur går det i så fall till?
  - Brukar eleverna få reflektera över vad de arbetat med och vad de lärt sig? Hur brukar det i så fall gå till
- 10.** Kommer du arbeta med detta (elevernas förståelse av sitt lärande) i den kommande uppgiften? I så fall – på vilket sätt?
- Hur kommer du att arbeta för att eleverna ska förstå vad de lärt sig och varför?
- 11.** Är det någonting annat du vill tillägga innan vi slutar?

## 2. Inledande intervju med elever

*Syftet med dessa intervjuer är att få en bekantskap med de elever som ska följas i studien och ta reda på deras syn på och inställning till lärande och kunskaper i bildämnet.*

- Vilket förhållande har eleverna till att arbeta med bild? Är de intresserade / ointresserade?
- Hur ser eleverna på lärande och kunskaper i bildämnet gentemot andra skolämnen?
- Vilken nytta kan de se med kunskaperna från bildämnet?
- Vilken förståelse har eleverna av vad de ska göra och lära sig i uppgiften och varför?

## Intervjufrågor

### Tema 1 : elevernas förhållande till att arbeta med bild

#### 1. Kan du berätta lite om vad du tycker om att arbeta med bild?

- Tycker du att det är roligt / tråkigt? Varför? Vad är det som är roligt/tråkigt?
- Tycker du att det är lätt eller svårt? Varför? Vad är det som är lätt/ svårt?
- Håller du på med något inom bild på fritiden? Skapar du på något annat sätt? Vad gör du då?

### Tema 2: Elevernas syn på bild som skolämne

#### 2. Tycker du att det är bra att man har bildundervisning i skolan? Varför / Varför inte?

#### 3. Vad tycker du att man lär sig på bildlektionerna?

#### 4. Varför tror du att man ska lära sig det? Varför är det bra eller viktigt?

#### 5. Tycker du det är någon skillnad på det man lär sig i bild och det man lär sig i andra ämnen i skolan? På vilket sätt?

### Tema 3: Elevernas upplevelse och förståelse av den nya uppgiften

#### 6. Vad tycker du om den uppgift som du ska göra nu?

- Känns den lätt / svår – varför?
- Känns den rolig eller tråkig – varför?

#### 7. Har du förstått vad det är du ska göra i uppgiften?

- Hur ska du gå till väga?

#### 8. Varför tror du att du ska göra den uppgiften?

- Varför är den viktig?
- Vad ska du lära dig genom den?

### **3. Uppföljande intervju med läraren efter den första lektionen**

*Syftet med denna intervju är att utröna hur läraren upplever att lektionen och introduktionen av uppgiften gick.*

- Upplever läraren att eleverna förstår vad dem ska göra och varför?
- Gick budskapet fram eller inte?
- Vad fanns det för svårigheter eller framgångsfaktorer under lektionen i fråga om att eleverna ska lära sig och för att de ska förstå syftet med uppgiften?

#### **Intervjufrågor**

- 1.** Hur tycker du att den inledande lektionen gick?
- 2.** Vad upplever du att eleverna förstod särskilt bra?
- 3.** Vilka frågor tycker du eleverna frågade under första lektionen? Finns det något du upplever att de är osäkra på?
  - Upplever du att eleverna förstår vad dom ska göra?
  - Upplever du att eleverna förstår målet för uppgiften?
- 4.** Känner du att det finns något du måste förtydliga nu under kommande lektioner?
  - Kommer du ha fler genomgångar t.ex.?

## 4. Intervjuer med eleverna efter uppgiftens slut

*Syftet med dessa intervjuer är att ta reda på hur eleverna har upplevt sitt lärande genom den uppgift de har gjort.*

- Hur förhåller sig deras upplevelse av det lärda till det som läraren förmedlade som mål för uppgiften?

### Frågor:

#### 1. Hur tycker du att det har gått att arbeta med den här uppgiften?

#### 2. Om vi tittar på dina bilder; kan du beskriva hur du gått till väga för att komma dit du kommit, från uppgiftens början till slut?

- Hur har din arbetsprocess ut? Hur började du arbeta? Hur tänkte du från början?
- Kan du beskriva den ism du arbetat med? Vad är typiskt för den?
- I er uppgift står det att bilden ska förmedla något slags budskap – alltså berätta något? Kan du beskriva budskapet i din bild, vad ska den berätta?
- Kan du beskriva din personliga tolkning av konstnärens verk?
- Hur kom du fram till val av motiv?
- Har din idé utvecklats eller ändrats under resans gång? Har ditt sätt att arbeta förändrats?

#### 3. Vad tycker du om ditt resultat?

- Känner du dig nöjd/missnöjd? Varför?/varför inte?

#### 4. Vad tror du att det är som gör att bilden blir lyckad eller inte? Vad krävs för att nå olika betyg? Högre betyg?

- Vad tror du att du får för betyg på den här uppgiften?

#### 5. Finns det något du tycker har varit svårt med uppgiften?

- Är det något du behövt fråga mycket om?
- Vilken hjälp har du bitt läraren om? Vad har du behövt prata med henne om?
- Tycker du att du fått den hjälp du behövt?
- Är det något du känner att du hade behövt veta mer om? Hade det behövts fler genomgångar på olika saker t.ex.?

**6. Kan du beskriva vad tycker du att du har lärt dig under tiden du gjort uppgiften?**

- Vad har varit nytt för dig i den här uppgiften och vad känner du att du kan sedan tidigare?
- Kan du beskriva vad du tycker att du har blivit bättre på genom att göra uppgiften?
- Finns det något som du känner har utvecklats hos dig själv genom att göra den här uppgiften?
- Känner du att du har lärt dig mer om andra ismer och konstnärer än din egen?

**7. Tror du att du uppnått målen för uppgiften?**

## 5. Intervju med läraren efter uppgiftens slut

*Syftet med denna intervju är att ta reda på vilken upplevelse läraren har av vad eleverna har lärt sig*

- Vilka frågor har ställts Av eleverna?
- Hur upplever läraren deras förståelse?
- Hur upplever läraren elevernas lärande utifrån de mål som läraren hade vid början av uppgiften?

**Frågor:**

**1. Kan du berätta lite generellt hur du tycker att uppgiften har gått**

- vad eleverna har lärt sig?

**2. I vår första intervju nämnde du ett antal mål för uppgiften:**

- Att eleverna ska lära sig om de fyra ismerna och lära sig att känna skillnad på dem
- Att de ska lära sig lite extra om sin egen konstnär och dennes ism
- Att de ska tolka konstnärens stil och göra en personlig tolkning av den
- Använda olika måleritekniker

**Hur tycker du att de elever jag följt (Beata, Isabell, Michelle, Willemyrn och Kajsa) har nått upp till dessa mål?**

- Vad upplever du att de lärt sig?
- Hur har de utvecklats?

**3. Hur tycker du att deras arbetsprocess varit?**

- Vilka frågor har ställts?
- Vad kan ha varit svårigheter för dem?

**4. Du sa också i den inledande intervjun att eleverna har ett ideal om att en bild ska vara snygg och noggrant målad. Upplever du att elevernas syn på detta har förändrats i och med detta arbete?**

**5. Vi pratade också om att eleverna ibland kunde ha svårt att inse det här med när det blir en bra bild, när det t.ex. blir uttryck i den. Du sa att du ibland kunde se det men eleverna tänkte inte på det sättet.**

- Hur tycker du att du arbetat med att eleverna ska kunna göra en personlig tolkning med ett personligt uttryck? Hur har detta gått?
- Vad upplever du att du sagt om detta på genomgång / i uppgift?
- Hur upplever du att du pratat om detta vid handledning?

**6. Hur tror du att elevernas förståelse för vad de lärt sig ser ut? Vad tror du att de känner att de lärt sig genom att göra den här uppgiften?**

**7. Finns det något som du så här i efterhand känner att du hade behövt att prata om mer, ha genomgång om eller ta upp mer vid handledning?**

Hjo 2010-02-21

## Hej elever och föräldrar i klass 9 B !

Mitt namn är Lisa Edman. Jag arbetar som bildlärare på Fågelviksgymnasiet samtidigt som jag studerar den sista terminen på lärarutbildningen vid Högskolan i Skövde. Jag skriver detta brev till er för att jag just nu arbetar med mitt examensarbete i vilket jag vill göra en undersökning om hur elever i grundskolans senare år upplever sitt lärande i ämnet bild. För att kunna göra denna undersökning behöver jag följa en klass under några veckors bildunder-visning och kontaktade därmed bildläraren Ninna Mandin som föreslog 9 B som en lämplig klass för studien.

I studien vill jag följa en klass som arbetar med bild under några veckors tid, från en uppgifts början till slut. I det här fallet skulle det gälla veckorna 9-11. För att få fram information om hur elever tänker kring sitt lärande i bild behöver jag få möjlighet att intervjua 5-6 elever i klassen vid två tillfällen. Dessa intervjuer kommer att genomföras på skoltid. Den första intervjun blir kortare, ca 10 min, och den andra lite längre. Intervjuerna kommer att spelas in med diktafon och användas som bakgrundsmaterial i studien. Det jag kommer att fråga om rör sig kring hur eleverna upplever sitt lärande i och med den bilduppgift de arbetar med.

En annan del av studien är att jag kommer närvara och observera 1-2 lektionstillfällen. Jag vill då även ta hjälp av en videokamera för att dokumentera olika skeenden t.ex. hur elever och lärare samtalar med varandra samt hur eleverna arbetar med uppgiften. Det filmade materialet kommer att användas enbart av mig som ett stöd för minnet och blir även det ett bakgrundsmaterial till studien.

I den rapport som undersökningen kommer att mynna ut i utlovas konfidentialitet till alla som medverkar. Det vill säga att inga personer kommer nämnas vid namn och utsagorna i rapporten kommer inte att kunna spåras till en enskild individ.

Att medverka i denna studie är helt frivilligt men för att jag ska kunna genomföra den behöver jag elevens och målsmans samtycke. Av de elever som får delta i intervju kommer 5-6 att väljas ut. Jag hoppas dock att medverkan kan bli något positivt för eleven då man får chansen att diskutera sitt lärande i bildämnet.

Jag tackar på förhand och hoppas att ni vill medverka. Kontakta mig på någon av följande uppgifter om ni undrar något.

**Med vänlig hälsning Lisa Edman**

<b>För kontakt:</b>	<b>0503-14154</b>	<b>0738-406571</b>	<b><a href="mailto:lisa.edman@edu.tibro.se">lisa.edman@edu.tibro.se</a></b>
---------------------	-------------------	--------------------	---

-----återlämnas till läraren senast fredag 26/2-----

Ringa in det alternativ ni bestämmer er för:

Jag samtycker till att mitt barn deltar i en intervju i undersökningen      **Ja**      **Nej**

Jag samtycker till att två lektioner blir dokumenterade med videokamera      **Ja**      **Nej**

**Elevens namn:** \_\_\_\_\_

**Målsmans underskrift:** \_\_\_\_\_