



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bildsamtal i skolan

Karin Andersson & Jessica Johnston

Lärarprogrammet Bild och form på
Högskolan för Design och Konsthantverk
LAU370

Handledare: Tarja Häikiö

Examinator: Fil Dr Bengt Lindgren IPD

Rapportnummer: HT08-6030-10

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Bildsamtal i skolan

Författare: Karin Andersson & Jessica Johnston

Termin och år: HT 2008

Kursansvarig institution: Högskolan för Design och Konsthantverk,
inriktning Bild och form

Handledare: Tarja Häikiö

Examinator: Fil Dr Bengt Lindgren, Institutionen för Pedagogik och Didaktik

Rapportnummer: HT08-6030-10

Nyckelord: Bildsamtal, respons, flerstämmighet, sokratiskt samtal

Mot bakgrund av vår gemensamma inriktning i ämnet bild intresserade vi oss i vårt arbete för betydelsen av att samtala om bilder som ett viktigt led i bildundervisningen. Vi utgick från grundskolans kursplan i bild, där det uttalas att reflektion och samtal om bilder skall ingå i bildundervisningen. Trots kursplanens mål upplevde vi med erfarenheter från praktik i grundskolan att detta inslag, att aktivt reflektera över bilder, ofta saknas i undervisningen. Det sociokulturella perspektivet låg till grund för våra teoretiska resonemang med centrala begrepp som flerstämmighet, respons och lärande i samspel med andra. Vi analyserade vårt deltagande i ett sokratiskt samtal samt resonerade kring hur man kan arbeta med filosofiska aspekter i undervisningen. Vi undersökte bildsamtalens betydelse för det gemensamma lärandet med frågorna "varför är det viktigt att samtala om bilder i bildundervisningen?" och "hur kan uppfyllelse av kursplanens mål i ämnet bild främjas genom att samtala om bilder?".

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1.0 INLEDNING.....	4
1.1 Bakgrund.....	4
1.2 Syfte.....	4
1.3 Problemformulering.....	4
1.4 Metodidentifikation och avgränsningar.....	5
1.5 Litteratur och materialredovisning.....	5
2.0 TEORIANKNYTNING.....	7
2.1 Kursplan i Bild (2000).....	7
2.2 Nationella utvärderingen av ämnet bild (NU-03).....	8
2.3 Den sociokulturella synen på lärande.....	9
2.3.1 Flerstämmighet	11
2.3.2 Bakhtins dialogbegrepp.....	12
2.4 Sokratiska samtal som metod.....	12
3.0 ANALYS AV LITTERATUR OCH MATERIAL.....	14
3.1 Bildsamtalets roll i undervisningen.....	15
3.1.1 Visuell bildning.....	16
3.1.2 Perception och reflektion i bildundervisningen.....	16
3.1.3 Samtalets betydelse för det kreativa tänkandet	17
3.1.4 Det muntliga uttrycket i relation till vårt tänkande.....	17
3.2 Varför är det viktigt att tala om bilder i bildundervisningen?.....	18
3.2.1 Förutsättningar för bildsamtalet.....	20
3.2.2 Konstellationer för bildsamtal och dess konsekvenser.....	21
3.2.3 Vinsterna med bildsamtal i helklass i relation till stora grupper och brist på tid	24
3.2.4 Vikten av aktiv vägledning.....	25
3.3 Möjliga tillvägagångssätt att arbeta med bildsamtal.....	26
3.3.1 Betoning på hela processen.....	26
3.3.2 Undervisningsmaterial på CD om att samtala kring samtidskonst.....	26
3.3.3 Vårt deltagande i sokratiskt samtal i relation till bildundervisningen.....	27
4.0 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATS.....	29
REFERENSLISTA.....	32
BILAGA 1.....	34

1.0 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Vi som skrivit detta examensarbete är blivande bildlärare. Jessica Johnston har inriktningarna engelska (90hp) och bild (90hp) mot grundskolans senare åldrar samt gymnasiet. Karin Andersson har inriktningen bild (120hp) mot grundskolans senare åldrar samt gymnasiet. Mot bakgrund av vår gemensamma inriktning i ämnet bild har vi intresserat oss för betydelsen av att tala om bilder som ett viktigt led i bildundervisningen. I kursplanen i bild¹ framhävs på olika sätt vikten av att inte bara arbeta praktiskt med bildframställning utan också vikten av att reflektera över bilder. Här står att bilden ger unika möjligheter till studier och reflektion kring människors sätt att tänka, skapa och uppleva sig själva och omvärlden och att bildarbete också i sig är ett redskap för utveckling och lärande. Bilder öppnar också möjligheter till att formulera frågor, uppleva och reflektera över egna och andras erfarenheter samt stimulerar förmågan att kritiskt granska. I kursplanen står att undervisningen i bild skall sträva efter att eleven utvecklar förmågan att analysera och samtala om bilder och förståelse av att bilden bär betydelser, skapar mening och har ett innehåll utöver det föreställande. Trots detta upplever vi med erfarenheter från praktik i grundskolan att detta inslag, att aktivt reflektera över bilder, ofta saknas i undervisningen.

1.2 Syfte

Rob Barnes skriver i sin bok *Lära barn skapa* att skolan har ett ansvar att göra eleverna ”visuellt bildade”.² Barnes menar att utvecklandet av visuell medvetenhet kan bidra till ett mer specifikt sätt att se, en förmåga att bortse från det ytliga samt att uppfatta världen på ett utvidgat sätt. Vi menar i enlighet med Barnes att denna perceptionsförmåga är något som vi kan och bör utveckla i klassrummet. Ett sätt att göra detta på menar vi är att kontinuerligt avsätta tid till reflektion samt att se bildsamtalet som ett värdefullt verktyg i undervisningen.

Vi utgår i vårt arbete från grundskolans kursplan i bild, där det uttalas att reflektion och samtal om bilder skall ingå i bildundervisningen. Vi vill fördjupa oss i bildsamtalets betydelse i bildundervisningen och dess betydelse för individens sätt att se sin omvärld. Genom vårt arbete vill vi även försöka komma fram till förslag på hur man kan arbeta med bildsamtalet i skolan för att nå de i kursplanen formulerade målen.

1.3 Problemformulering

Ur det sociokulturella perspektivet vill vi fråga oss vad bildsamtalet kan ha för betydelse för det gemensamma lärandet. Detta leder till följande frågeställningar:

- Varför är det viktigt att samtala om bilder i bildundervisningen?
- Hur kan uppfyllelse av kursplanens mål i ämnet bild främjas genom att samtala om bilder?

¹ 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.(Lpo 94)
Kursplan i bild (2000) www.skolverket.se 081110

² Barnes, Rob: *Lära barn skapa*. Lund 1987.

1.4 Metodidentifikation och avgränsningar

Arbetet kommer att grundas på studier, bearbetning och analys av litteratur och styrdokument, analys av en CD från Göteborgs Konsthall med undervisningsunderlag och lärarhandledning samt egna erfarenheter från gymnasieskolan och vårt deltagande i ett sokratiskt samtal.³

Ämnet är brett och anknyter till många aspekter av lärande och språklig interaktion. Vi har valt att intressera oss för samtalet som redskap för ökad interaktion mellan elever och gemensamt lärande och kommer därför inte att gå in på portfoliomethod eftersom det främst kan ses som kommunikation mellan den enskilda eleven och läraren.

1.5 Litteratur och materialredovisning

Här följer en redovisning av litteratur och material som vi kommer att använda i vårt arbete.

Kursplan i bild (2000)

Kursplanen är ett bindande styrdokument där staten ställer krav på utbildningens utformning och anger de mål och riktlinjer som gäller för verksamheten i ämnet bild i grundskolan.⁴

Kursplanen skall ligga till grund för lärarens ämnesplanering och anger kunskapskvaliteter som skall utvecklas hos eleverna, men anger däremot inga specifika metoder eller arbetsätt för undervisningen.

Skolverket, NU -03

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 initierades av Skolverket för att ge en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet.⁵ Vi studerar här den fördjupade analysen av Nationella utvärderingens resultat i ämnet bild. Ämnesrapporten är framtagen vid Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet och visar bland annat på elever och lärares syn på ämnet bild och huruvida kursplanens mål realiserats eller ej.

Dialog, samspel och lärande

Boken handlar om sociokulturell teori och om hur lärande sker i samspel med andra.⁶ I boken skriver författare med bakgrund inom pedagogik, psykologi och ämnesdidaktik om olika perspektiv på lärande. Centrala teman som tas upp är hur kunskap medieras genom språklig samverkan och kollektiva läroprocesser.

Det flerstämmiga klassrummet

Olga Dysthe skriver här om hur de verbala och skrivna språkformerna utgör centrala redskap för lärande.⁷ Boken bygger på ett forskningsprojekt där tre olika fallstudier visar hur lärare och elever samverkar i flerstämmighet. Med detta menas att lärarens röst inte ensam skall höras i klassrummet utan att elevernas röster skall inkluderas i undervisningen och ses som resurser i det gemensamma lärandet.

³ Ett filosofiskt samtal med avstamp i exempelvis ett konstverk som har många tolkningsmöjligheter. Samtalet belyser deltagarnas olika sätt att tänka.

⁴ Lpo 94, Kursplan i bild (2000) www.skolverket.se

⁵ Skolverket: *Nationella Utvärderingen av grundskolan 2003* (NU-03). Ämnesrapport till rapport 253. Stockholm 2005. www.skolverket.se 081115

⁶ Dysthe, Olga (Red.): *Dialog, samspel och lärande*. Lund 2003.

⁷ Dysthe, Olga: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund 1996.

Vadå samtidskonst? - Introduktion till samtidskonst för lärare, (2007).

Det här är ett samtidskonstskit på CD framtaget genom samarbete mellan Göteborgs Konsthall och Konstkonsulenterna i Västra Götaland.⁸ Undervisningsmaterialet är tänkt att användas i skolans pedagogiska verksamhet som introduktion till samtidskonsten och ge läraren stöd och inspiration att arbeta med frågor och uttryck typiska för samtidskonsten. CD:n består av ett bildspel med 16 olika konstverk i form av exempelvis fotografi, film, installation och performance och i anslutning till dessa bildanalytiska frågor samt följd-, eller värderingsfrågor som på olika sätt berör samhällsfenomen i vår samtid.

Deltagande i ett sokratiskt samtal

Vi deltog den 25 november 2008 i ”Att tala om konst...”, en workshop utifrån metoden för sokratiska samtal som Galleri 54 arrangerade. Workshopen riktade sig till bl.a. konstnärer, bildlärare och kulturproducenter och det sokratiska samtalet leddes av konstpedagog Elenor Noble⁹ som bland annat samarbetar med Konst- och Kulturutveckling, Västra Götalandsregionen och Göteborgs Konsthall. Med en gemensam konstupplevelse som utgångspunkt fick vi öva oss i att lyssna, bygga vidare på varandras resonemang och lyfta samtalet till olika nivåer enligt metoden för det filosofiska och fördjupade sokratiska samtalet.

⁸ Sandberg, Eva-Lotta och Udd, Elisabet (red.). Göteborgs konsthall och Konst - och kulturutveckling i Västra Götalandsregionen: *Vadå samtidskonst?- Introduktion till samtidskonst för lärare*. Lund 2007 Studentlitteratur

⁹ www.noblehaag.com www.galleri54.com 081120

2.0 TEORIANKNYTNING

2.1 Kursplan i Bild (2000)

Texten nedan är en sammanfattning där vi tittar speciellt på vad kursplanen i bild säger om samtal om bilder, bildkommunikation och reflektion.

Under rubriken ”Ämnets syfte och roll i utbildningen” står att eftersom bilder har framställts och införlivats med människans begreppsvärld genom alla tider ger bild och bildkonst unika möjligheter till studier och reflektion kring människors sätt att tänka, skapa och uppleva sig själva och omvärlden i olika tider och kulturer och att bilder och bildarbete även i sig är redskap för lärande och utveckling.¹⁰ Här står att utbildningen ”... syftar till att utveckla såväl kunskaper om bilden som kunskaper i att framställa, analysera och kommunicera med bilder” och att utbildningen i ämnet skall ”... leda till att eleven skaffar sig en egen ståndpunkt i en verklighet med stort visuellt informationsflöde” och genom denna formulering lyfts de receptiva och kommunikativa undervisningsmomenten fram och synliggörs jämte de produktiva och mer uppenbara momenten.

Vidare står att ”Bilder och olika former av konstnärlig gestaltning öppnar möjligheter till att formulera frågor, uppleva och reflektera över egna och andras erfarenheter samt stimulerar förmågan att kritiskt granska och pröva sina ställningstaganden”. Kunskaper i bildkommunikation ses som nödvändiga för att en individ ska kunna delta i samhällslivet på ett aktivt sätt. Ordet *bildförmåga* används och det står att utvecklandet av denna ger elever möjlighet att ”... använda sin kulturella yttrandefrihet vilken rymmer såväl rätten att bilda egna åsikter som att utöva inflytande”. Under rubriken ”Mål att sträva mot” anges att ”skolan skall i sin undervisning i bild sträva efter att eleven blir medveten om bilden som språk och dess roll och användning i skilda sammanhang och kulturer samt utvecklar förmåga att kommunicera med hjälp av egna och andras bilder” samt ”... utvecklar förmågan att analysera och samtala om bilder och förståelse av att bilden bär betydelser, skapar mening och har ett innehåll utöver det föreställande”. Här framhävs med andra ord bildens och bildkommunikationens vikt både för individens personliga utveckling och för individens deltagande i samhällslivet. I bildämnet kan detta betyda att man med bilder som utgångspunkt stimulerar eleverna att ifrågasätta, reflektera över vad de själva och andra tänker och tycker om olika ämnen och stanna upp och kritiskt granska de visuella influenser vi ställs inför i dagligen. Eleverna tränas i att förstå hur bildspråket fungerar och tränas i att själva kunna kommunicera med bilder.

I avsnittet ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” beskrivs vidare hur det i bildämnet ingår att framställa olika typer av bilder för att utveckla ett nyanserat sätt att se och skapa, och att oavsett vilken typ av bildskapande och teknik det handlar om så krävs kunskap om hur bilden fungerar som språk och kommunikation. Arbetet med olika medier ställer krav på koordination, kompromisser och kollektiva läroprocesser.

Här följer de mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret:

Eleven skall:

- ha förmåga att se och framställa bilder och former med hjälp av traditionella och moderna metoder och tekniker,

¹⁰ Lpo 94, Kursplan i bild (2000) www.skolverket.se

- kunna använda egna och andras bilder i bestämda syften,
- kunna analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda, nyheter och information i form av tredimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder,
- 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.¹¹

Under ”Bedömningens inriktning” lyfts avslutningsvis ytterligare förmågan att förstå, tolka och kommunicera med bilder samt att reflektera och kritiskt kunna granska olika bilduttryck. Elevers samarbetsförmåga och aktiva deltagande i kollektiva läroprocesser utgör också underlag för bedömning.

2.2 Nationella utvärderingen av ämnet bild NU-03

Bildämnet del av den *Nationella utvärderingen 2003* är huvudsakligen baserad på elev- och lärarenkäter. Genom att koppla NU-03 till den förra Nationella utvärderingen i bild 1992 kan jämförelser göras och förändringar över tid belysas när det exempelvis gäller elever och lärares förutsättningar och attityder till ämnet och måluppfyllelse i relation till kursplanen.

I kursplanen i bild framhävs vikten av att inte bara arbeta praktiskt med bildframställning utan att också vikten av att reflektera över bilder. Bildarbete kan användas till reflektion kring människors sätt att tänka, skapa och uppleva sig själva och omvärlden och kan därför ses som ett redskap för utveckling och lärande. Bilder öppnar också möjligheter till att formulera frågor, uppleva och reflektera över egna och andras erfarenheter samt stimulerar förmågan att kritiskt granska. För att få en bild av i vilken utsträckning man faktiskt arbetar med ovan nämnda moment har vi studerat NU-03. Här följer ett referat av utvärderingens resultat, resonemang och slutsatser med fokus på samtal, reflektion och andra aspekter av centralt intresse för vårt arbete.

Utvärderingen visar att eleverna i grundskolan upplever att ämnet bild är intressant men att de inte ser det som så viktigt jämfört med andra ämnen. Inte heller tycker eleverna att de lär sig speciellt mycket i ämnet. Både elever och föräldrar har svårt att se nyttan av ämnet för fortsatta studier och framtida yrkesval, utan ser bild mer som ett fritidsintresse.¹²

Bildämnet förutsättningar karaktäriseras av få undervisningstimmar samtidigt som ämnet spänner över ett brett kunskapsfält. Undervisningstiden har minskat jämfört med tidigare timplan och detta innebär att det är svårt att ge alla kursplanens uppnåendemål tillräckligt utrymme.¹³ Resultaten tyder på att uppnåendemålen som innebär arbete med bildframställning har mest tid till förfogande och i kontrast till detta har att ”tolka och kritiskt granska olika typer av bilder” sämst måluppfyllelse.¹⁴ NU-utvärderingens författare menar att det finns ”... en tydlig målhierarki inom ämnet trots att de fem uppnåendemålen i kursplanen inte är hierarkiskt ordnade”.¹⁵ Traditionen av bildframställning förföljs medan moment såsom bildanalys, aktiv bildkommunikation och bildsamtal ofta behandlas i liten utsträckning. Trots att dessa kommunikativa kvaliteter har skrivits fram betydligt i gällande kursplan jämfört med tidigare menar NU-utvärderingens författare att kursplanen trots allt kan tolkas att ge stöd för en estetisk-praktisk ämneskonception. Detta tolkningsutrymme innebär att lärarens ämnessyn

¹¹ Lpo 94, Kursplan i bild (2000) www.skolverket.se

¹² Skolverket: *Nationella Utvärderingen av grundskolan 2003* (NU-03) Stockholm 2005 s.142.

¹³ Bildundervisningstiden har minskat med ca 40 minuter/ vecka i år 7–9 jämfört med den timplan som gällde under NU-92.

¹⁴ Skolverket, 2005 s. 108.

¹⁵ Skolverket, 2005 s. 147.

avgör undervisningens innehåll. Om en lärare exempelvis tolkar bildämnet som främst ett hantverksliknande ämne och en annan lärare tolkar det som ett kommunikativt ämne får detta konsekvenser för innehållet i undervisningen.¹⁶

Över 70 procent av eleverna svarar i utvärderingen att diskussion och samtal om bilder sker sällan eller ibland och liknande siffror gäller för hur ofta elever betraktar och tolkar bilder. Nära 25 procent av eleverna uppger att de aldrig har arbetat med bildkommunikation genom utställning eller redovisning.¹⁷ Hälften av eleverna svarar angående det vidgade textbegreppet inom ämnet att de sällan eller ibland arbetar med bild integrerat med andra uttrycksformer såsom text eller tal. I utvärderingen svarar en stor andel av lärarna att diskussioner med eleverna ofta förekommer men eleverna anser att de sällan diskuterar tillsammans med lärarna och att det överhuvudtaget inte diskuteras så mycket på bildlektionerna.¹⁸ Eleverna upplever att deras arbete i ämnet bild sällan berör värderingsfrågor såsom fördomar i samband med könsroller, demokrati och makt samt arbete för likabehandling.

Enligt både elever och lärare sker det mesta arbetet individuellt under de flesta lektioner och eleverna menar att grupparbeten sällan förekommer.¹⁹ Av utvärderingen framgår att det i ämnet bild är vanligast med en tvåstämmig arbetsmiljö, dvs. att undervisningen ofta bygger på lärarens avgränsade samtal med en elev åt gången snarare än en flerstämmighet där ett utbyte sker mellan flera röster. Utvärderingens författare anser att främsta orsaken till detta är att elevgrupperna är för stora.²⁰ Elevgruppernas storlek anses också försämra möjligheterna till individualisering men författarna påpekar också att ”även om läraren i en högt individualiserad arbetsform ger varje elev stort utrymme, finns inte alltid möjligheter att knyta an till alla enskildas arbeten, eller möjligheter att låta eleverna kommunicera sina arbeten utåt” och menar vidare att en för hög grad av individualisering kan ha en hämmande effekt på flerstämmighet.²¹ För att flerstämmigheten inom bildämnet ska kunna utvecklas är det viktigt att sambandet mellan bildreception, bildanalys och bildframställning tydliggörs i både uppnåendemål och verksamhet²² och författarna skriver att ”om bildämnet på sikt ska kunna spela en viktig roll i skolan och vara i takt med tiden är det angeläget att ämnet utvecklas i riktning mot ett mer renodlat kommunikationsämne”.²³

2.3 Den sociokulturella synen på lärande

Här följer ett referat av Olga Dysthes två böcker *Dialog, samspel och lärande* och *Det flerstämmiga klassrummet* som behandlar det sociokulturella sättet att se på kunskap och lärande. Böckerna behandlar delvis samma teman och därför har vi i följande stycke valt begreppsförklaringar ur den bok som tydligast belyser de olika aspekterna och vårt ämnesområde.

Enligt det sociokulturella sättet att se har lärande med relationer att göra och sker i samspel med andra.²⁴ Kunskap konstrueras genom samarbete och inte i första hand genom individuella processer. Därför är interaktion och samarbete helt avgörande för lärande, inte bara ett av

¹⁶ Skolverket, 2005 s. 70.

¹⁷ Skolverket, 2005 s. 77.

¹⁸ Skolverket, 2005 s. 86.

¹⁹ Skolverket, 2005 s. 82: 69 procent av lärarna samt ca 75 procent av eleverna ansåg att det mesta arbetet sker enskilt. 60 procent av eleverna svarade att grupparbeten sällan förekommer.

²⁰ Skolverket, 2005 s. 154.

²¹ Skolverket, 2005 s. 155.

²² Skolverket, 2005 s. 158.

²³ Skolverket, 2005 s. 143.

²⁴ Dysthe, 2003 s. 7.

inlagen i lärandemiljön.²⁵ Grundläggande i läroprocesserna är språket då det fungerar som en länk mellan den enskildes erfarenheter den andres. Dysthe redogör för synen på det sociokulturella lärandet ur sex centrala aspekter:

- Lärande är situerat
- Lärande är huvudsakligen socialt
- Lärande är distribuerat
- Lärande är medierat
- Språket är grundläggande i läroprocesserna
- Lärande är deltagande i en praxisgemenskap²⁶

Lärandet är *situerat* och med detta menas att lärandet är beroende av inlärningskontexten. Hur man lär sig och i vilken miljö är en fundamental del av vad man faktiskt lär. Kontext framställs ofta i pedagogiska sammanhang som olika cirkelar runt den lärande. Det karakteristiska för den sociokulturella förståelsen av kontext är att alla delar i en lärandesituation integreras och bildar en väv där lärandet ingår.²⁷ Lärandet är socialt och ”social” används då i två betydelser. Den ena handlar om det historiska och det kulturella sammanhanget och den andra om relationerna och interaktionen mellan människor.²⁸ Kunskaper och färdigheter härstammar från lärdomar och handlingsmönster sedan långt tillbaka i tiden, i ett samhälle som vi blir delaktiga i genom samspel med andra människor. Interaktion med andra är avgörande för lärande. För att lära sig något måste individen delta i de olika grupper eller diskurssamhällen de tillhör. Att lära sig delta är alltså en del av lärandet i sig.²⁹ I en grupp är kunskap varierat utspridd då personer är olika skickliga på olika saker. Med detta menas att lärandet är *distribuerat*. Allas kunskaper och färdigheter tillsammans är viktiga för en helhetsförståelse. Här kan vi förstå att lärandet är socialt då människor med olika kompetenser lär i samspel med varandra.³⁰ *Mediering*, eller *förmedling*, är det som menas med alla typer av stöd och hjälp i läroprocessen.³¹ Böcker, film och Internet utgör informationskällor för den studerande och pennan, anteckningsblocket och datorn är fysiska redskap som medierar möjligheten att organisera, samla och bearbeta informationen för utvecklande av nya tankar och lärande. Människans viktigaste medierande redskap är språket vilket också är ett centralt tema inom den sociokulturella teorin.³² De individuella kunskaperna medieras genom språket och bidrar till det gemensamma lärandet. I anknytning till detta tar Dysthe upp den ryske psykologen och pedagogen Lev S Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen*. Här är det viktiga vilken utveckling som ligger mellan vad eleven redan kan och vad denne kan klara med en social stödstruktur i form av hjälp och stöd från en vuxen eller en kamrat som kommit längre i sin utveckling.³³

Vad språk är och hur språkets användning skall uppfattas är en av de klassiska filosofiska frågorna genom tiderna. Sett ur den sociokulturella teorin är varje språklig framställning ett uttryck för värderingar och visar på vår historiska och kulturella tradition. Den ryske språk-, litteratur- och kulturteoretikern Michail Bakhtin menar att de ord vi använder ekar av röster från dem som tidigare använt dem.³⁴ Vygotskij fokuserar på hur språket förmedlar omvärlden

²⁵ Dysthe, 2003 s. 41.

²⁶ Dysthe, 2003 s. 42.

²⁷ Dysthe, 2003 s. 42.

²⁸ Dysthe, 2003 s. 43.

²⁹ Dysthe, 2003 s. 43.

³⁰ Dysthe, 2003 s. 44.

³¹ Dysthe, 2003 s. 45.

³² Dysthe, 2003 s. 46.

³³ Dysthe, 2003 s. 46.

³⁴ Dysthe, 2003 s. 84.

till oss. Han intresserar sig också för relationen mellan språk och tänkande. Vidare hänvisar Dysthe till Roger Säljö som menar: "Språket är samtidigt - ett kollektivt, interaktivt och - individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande".³⁵ Genom att lära oss kommunicera får vi tillträde till en kulturell mångfald och denna utökas hela tiden. Vi lär oss använda språket i olika diskurssamhällen och genom kommunikationen påverkar och formar vi både oss själva och andra. Språket utgör en stor inlärningspotential enligt det sociokulturella perspektivet och många studier har gjorts i hur talat och skrivet språk används i olika inlärningssituationer. En kombination av språklig och praktisk interaktion är en central aspekt av den sociokulturella inlärningsteorin och de två sidorna av lärandet ses som mycket nära förbundna. Språket är också själva grundförutsättningen för att lärande och tänkande skall kunna ske. Kommunikationen fungerar också som en länk mellan kulturen och vårt tänkande. "Vi använder språket för att förstå och tänka för egen del och för att förmedla det vi förstår till andra".³⁶ Vygotskij förklarar denna dubbla funktion hos språket med sitt kända påstående att alla högre funktioner i ett barns utveckling uppstår på två plan; först på det sociala planet och efter det på det på det inre planet. Tänkandet utvecklas alltså från samtal med andra till ett inre samtal. I detta perspektiv utgör språket en länk mellan det yttre (kommunikation med andra) och det inre (tänkandet). Det yttre talet internaliseras och utgör en viktig grund för hur tänkande och tal sammansmälter i det mänskliga medvetandet. Vygotskij understryker emellertid att det är viktigt att förstå att det inte handlar om någon översättning från en form av språk till en annan. "... hans analyser visar att socialt språkbruk och språkligt kodat tänkande inte är stöpta i samma form. Både övergången från yttre tal till inre tal och omvänt, alltså från tänkande till tal - eller skrift - utgör komplexa processer och en kontinuerlig rörelse fram och tillbaka, från yttrande till tänkande och från yttrande till tänkande"³⁷. Dysthe belyser resonemanget vidare med Vygotskijs ord: "Tanken kommer inte bara till uttryck i ordet, den äger rum i ordet. Man kan därför tala om tankens tillblivelse i ordet".³⁸

2.3.1 Flerstämmighet

Det sociokulturella inlärningssättet bygger på interaktion och deltagande då lärandet är socialt och sker i samspel med andra. För att eleverna skall kunna ta del av varandras erfarenheter och för att ett samspel skall uppstå måste de olika rösterna i en grupp göras hörda. Detta sker genom *dialogisk undervisning* och Dysthe talar här om ett *flerstämmigt* klassrum där lärarens röst är en bland rösterna och där eleverna lär av varandra.³⁹ Motsatsen till dialogisk undervisning är den monologiska där läraren är den som "vet" och förmedlar kunskap till eleverna som inte vet. Samtal mellan lärare och elever karaktäriseras här av att eleven fyller ut tomma utrymmen i lärarens framställning.⁴⁰

I det dialogiska ingår hur läraren ställer frågor till eleverna. *Autentiska frågor* är frågor som på förhand inte har något givet svar och har samma egenskaper som det vi ofta kallar öppna frågor. Motsatsen är då slutna frågor där svaren är av mer facitliknande karaktär. Autentiska frågor är fundamentala i dialogisk undervisning eftersom eleverna utmanas och ges utrymme till själva tolka, tänka och reflektera.⁴¹

³⁵ Dysthe, 2003 s. 87.

³⁶ Dysthe, 2003 s. 49.

³⁷ Dysthe, 2003 s. 84.

³⁸ Dysthe, Olga, Igand Mari-Ann: *Dialog, samspel och lärande*. Lund 2003 s. 84. 2000 s. 84.

³⁹ Dysthe, Olga: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund 1996 s.62.

⁴⁰ Dysthe, 1996 s. 223.

⁴¹ Dysthe, 1996 s. 59.

2.3.2 Bakhtins dialogbegrepp

Den monologiska undervisningen är starkt förankrad i grundskolans undervisningstradition och innebär att budskapet överförs på olika sätt, skriftligt muntligt eller visuellt. Lärares roll blir oftast att förmedla eller ”lära ut” medan eleven är mottagare och då ”lär in”. Dysthe hänvisar här till Säljö som menar att: ”Denna historiskt så dominanta bild av lärande är en del av skolan och den institutionaliserade undervisningens problem snarare än lösning”.⁴² Bakhtin står för ett alternativ till denna överföringsmetod. Han menar att all kommunikation är dialogisk. Mening kan aldrig överföras utan uppstår i själva samspelet och beror lika mycket på de i dialogen inblandade parterna. Han menar att människans själva existens i grunden är dialogisk och ger därmed begreppet en filosofisk anda. Dysthe belyser detta genom Bakhtins ord: ”Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens osv.”.⁴³ Enligt Bakhtin är livet en ständigt pågående, oavslutad dialog och är också en förutsättning för att vi skall bli medvetna om oss själva. Jaget eller självet, menar Bakhtin, existerar endast i förhållande till andra människor och han betonar därmed betydelsen av ”den andre”. Dysthe citerar Bakhtin: ”Jag uppnår insikt eller medvetenhet om mig själv, jag blir mig själv bara genom att visa mig för den andre, och med den andres hjälp”.⁴⁴ I förhållande till andra definierar vi oss själva och därför använder vi språket, inte i första hand för att uttrycka oss själva, utan för att kommunicera.⁴⁵ Bakhtin ser alltså språket som dialog och i dialogen menar han skapas mening. Mening ligger i det sociala. Dysthe förklarar det med orden: ”Det är inte individer, utan ”vi” som skapar mening”.⁴⁶

2.4 Sokratiska samtal som metod

Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling, gav 2007 ut en skrift med dokumentation från kursen ”Sokratiska samtal som metod” som hölls 2005-2006. I dokumentationen redogörs för det sokratiska samtalets natur och metod och den möjliga användningen i pedagogiska sammanhang.

Anna S. Pihlgren, ledare i ovannämnda kurs, skriver under rubriken ”Sokratiska samtal – om konsten att vara människa” om samtalstypens ursprung i antikens Aten och om hur filosofen Sokrates genom reflekterande samtal ville få människor att tänka efter och finna de inre värden och ansvar som han menade fanns hos alla människor.⁴⁷ Pihlgren skriver att en nyckel till det sokratiska samtalet är att vi ofta tror oss veta hur saker och ting ligger till och kanske till och med tror oss veta vad andra människor tänker. Hon skriver att ”i det öppna, reflekterande samtalet kommer det att visa sig att vi förblindats av våra egna fördomar, vår förförståelse” och ”genom att intellektuellt granska våra föreställningar kan vi komma till djupare insikt om oss själva och de dilemman vi dagligen brottas med”.⁴⁸

Samtalsmetoden, så som den används idag, utgår från texter i vid bemärkelse, t.ex. bilder, litteratur och filmer, som kan tolkas på många olika sätt och som innehåller etiska dilemman eller problem. Samtalen sker i grupper om 8-15 personer med hjälp av en samtalsledare och

⁴² Dysthe, 2003 s. 46.

⁴³ Dysthe, 1996 s. 63.

⁴⁴ Dysthe, 1996 s. 63.

⁴⁵ Dysthe, 1996 s. 63.

⁴⁶ Dysthe, 1996 s. 65.

⁴⁷ Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling: Dokumentation från kursen ”Sokratiska samtal som metod”. Falköping 2007 s. 3.

⁴⁸ Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling, 2007 s. 2.

syftar till att genom kommunikativ process mellan deltagarna ”stärka varje individs eget tänkande och lärande”.⁴⁹

Samtalsledarens roll är att föra samtalet framåt och att få de individuella deltagarna att tänka till under samtalet. Detta innebär inte att ledaren ”sitter inne med svaren” utan att hon eller han t.ex. kan ställa relevanta frågor och ge motargument till deltagarna. Avsikten med samtalet är inte heller att deltagarna förhandlar sig fram till ett gemensamt svar utan snarare att belysa att människor tänker olika.⁵⁰

I samtalsledarens roll ingår att klargöra vissa regler som ska gälla under samtalets gång, exempelvis att det inte finns några rätt eller fel (skillnad görs istället mellan mer eller mindre underbyggda argument), att man ska lyssna på den som talar utan att avbryta och att man ska vara beredd på att ändra sin ståndpunkt.

För att ett samtal ska bli givande följs en förutbestämd struktur. Innan samtalet börjar sätter gruppen upp olika mål. Gemensamma mål kan exempelvis vara att lyssna uppmärksamt på varandra eller att se på den som talar. Individuella mål kan handla om att tänka på vilken roll man brukar ha i samtal och aktivt försöka inta en annan position t. ex ”idag ska jag inte avbryta någon” eller ”idag ska jag yttra mig under diskussionen”.⁵¹ Samtalsledaren ställer sedan en inledande fråga av konkret natur om texten (bild, konstverk, litteratur) som deltagarna ska svara på för att få syn på sin förförståelse och kanske förutfattade meningar eller värderingar om bilden/texten.⁵² Sedan följer själva analysen med ett antal tolkningsfrågor som deltagarna på ett intellektuellt plan analyserar. Frågorna kan exempelvis röra hur man förstår bilden i fråga, hur man kan tolka vad personer på bilden gör eller tänker och genom analysen kan deltagarna distansera sig från sin första uppfattning. Slutligen mynnar diskussionen i en värdefråga, eller s.k. sokratisk frågeställning, där deltagarna kopplar idéerna i bilden till sina egna erfarenheter, sitt egna liv. Deltagarna reflekterar över vad man kan lära av samtalet och upptäcker, om samtalet varit givande, att deras förståelse av texten/bilden har ökat.⁵³

Pihlgren skriver att ”Samtalen syftar till att utveckla olika färdigheter och förmågor, till exempel att kritiskt kunna analysera och värdera en idé eller utsaga. Även den språkliga förmågan att uttrycka sina tankar och idéer på ett sätt som kan förstås av andra övas, liksom att förstå andras sätt att tänka”. Vidare att ”samtalen leder till en social process där deltagaren gradvis utvecklar en förståelse för det egna jaget och dess utvecklingsmöjligheter”.⁵⁴

⁴⁹ Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling, 2007 s. 5.

⁵⁰ Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling, 2007 s. 5.

⁵¹ Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling, 2007 s. 6.

⁵² Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling, 2007 s. 7.

⁵³ Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling, 2007 s. 7.

⁵⁴ Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling, 2007 s. 6.

3.0 ANALYS AV LITTERATUR OCH MATERIAL

Kursplanen framställer bild som ett kommunikativt ämne och betonar vikten av att inte bara arbeta praktiskt med bildframställning utan också vikten av att kommunicera med bilder, reflektera över-, och kritiskt granska bilder. Kursplanens delar om ämnets syfte och roll i utbildningen samt karaktär och uppbyggnad är mättade med formuleringar och begrepp kring reflektion, analys, kommunikation, seendets och bildspråkets betydelse. Samtidigt har vi under vår verksamhetsförlagda del av utbildningen upplevt att det till övervägande del arbetas mest med bildframställning och att reflektion och samtal kring bilder sällan sker. NU-03:s resultat bekräftar att uppnåendemålen som innebär arbete med bildframställning har mest tid till förfogande och det verkar som om detta sker på bekostnad av mål som har med reflektion, analys och samtal om bilder att göra.⁵⁵ Samtalet som sådant nämns bara vid ett par tillfällen i kursplanen men är ofta underförstått i samband med analys och bildspråk såsom i formuleringen: ”bildämnet har sin inriktning mot kunskaper i att skapa bilder och former, bildkommunikation samt i att avläsa, tolka och analysera bilder ...” och ”bilder uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp”. I NU-03 svarar trots detta hälften av eleverna att de bara ibland eller sällan arbetar integrerat med bild och andra uttrycksformer.⁵⁶ Över 70 procent av eleverna svarar i utvärderingen att diskussion och samtal om bilder sker sällan eller ibland och liknande siffror gäller för hur ofta elever betraktar och tolkar bilder.⁵⁷

Ur vår synvinkel är samtalets betydelse för ämnet uppenbart och vi ställer frågan vad denna snedfördelning mellan arbetsmoment beror på. Tänkbara anledningar är ramfaktorer såsom stora grupper och ämnets minskade undervisningstimmar. Tillsammans med bildens breda kunskapsfält innebär detta att det är svårt för lärare att arbeta lika mycket med kursplanens olika uppnåendemål och att lärare därför prioriterar traditionella moment och arbetsformer som kanske upplevs som mest lätthanterliga: de där eleverna arbetar med att producera bilder individuellt.

Värt att uppmärksamma är att en stor andel av lärarna i utvärderingen svarar att diskussioner med eleverna ofta förekommer men att eleverna tvärtemot anser att de sällan diskuterar tillsammans med lärarna och att det för den delen överhuvudtaget inte diskuteras så mycket på bildlektionerna.⁵⁸ Vi undrar om denna meningsskiljaktighet har att göra med hur utvecklad syn läraren har på samtalets roll som medierande redskap för lärande i samspel med andra. Lärare anser att de diskuterar med eleverna men det är här viktigt att poängtera att det inte rör sig om vilket samtal som helst, utan ett som dels utgår från elevernas perspektiv och som dels ger eleverna den respons som stimulerar och utmanar dem att tänka själva och som bidrar till elevernas utveckling.

I läroplanen står det att man i undervisningen skall reflektera över-, analysera och kommunicera med bilder men ingenting om *hur* det skall gå till. Tomas Kroksmark skriver om den otydligt formulerade kursplanen i bild och menar att målen är skrivna på ett sätt som gör dem svåra att förstå och omsätta till handling i undervisningen.⁵⁹ Bildframställning dominerar enligt tradition bildundervisningen trots att kommunikativa kvaliteter som bildanalys, aktiv bildkommunikation och samtal runt bilder har lyfts fram betydligt i nuvarande kursplan. Detta kan enligt NU-utvärderingens författare förklaras genom att

⁵⁵ Skolverket, 2005 s. 108.

⁵⁶ Skolverket, 2005 s. 86.

⁵⁷ Skolverket, 2005 s. 77.

⁵⁸ Skolverket, 2005 s. 86.

⁵⁹ Kroksmark, Tomas: ”En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan”. Att *bedöma eller döma – Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm, 2002 s. 59.

kursplanen ändå kan tolkas att stödja ett övervägande praktiskt estetiskt innehåll.⁶⁰ Tolkningsbarheten kan innebära att bildläraren på traditionsbasis anammar bildframställande i övervägande grad och det är det som eleverna av samma anledning också förväntar sig att bildundervisningen består av. Kursplanens uppnåendemål är också hierarkiskt inordnade av lärarna trots att kursplanen inte pekar ut något av målen som mer betydande.⁶¹ Denna förkommande rangordning av målen måste innebära att ett ställningstagande har gjorts av läraren till vad som är viktigast och vilka moment som därmed skall arbetas mest med. Det är då de kommunikativa sidorna som oftast får stå tillbaka för de praktiskt estetiska. Om en lärare exempelvis tolkar bildämnet som främst ett hantverksliknande ämne och en annan lärare tolkar det som ett kommunikativt ämne så får detta konsekvenser för innehållet i undervisningen. Vi menar att genom att försumma det kommunikativa går eleverna miste om möjligheter att se mening med sitt skapande och att utveckla sitt bildframställande.

Enligt NU-03 strävar många lärare efter att individualisera bildundervisningen och känner frustration över de stora elevgrupperna som anses stå i vägen för denna individualisering. Samtidigt ger författarna till NU-03 uttryck för en önskan om ökad flerstämmighet genom att undervisningen i ämnet görs mer kommunikativ och skriver att ”en starkt driven individualisering kan i bildämnets fall stå i vägen för flerstämmighet”.⁶² Vi upplever detta som en konflikt mellan pedagogisk forskning och den faktiska verksamheten i skolan och menar att individualisering och flerstämmighet inte måste ställas mot varandra utan istället kan gynna varandra.

3.1 Bildsamtalets roll i undervisningen

Karin kommer ihåg hur hennes latinlärare under de två åren hon läste latin på gymnasiet använde lektionstillfällena då och då till att visa bilder och andra konstverk för dem från det antika Grekland och Romarrikets storhetstid och ledde samtal runt dessa. Klassrummet var nedsläckt och elevernas intresse var riktat mot den vita duken där bilderna projicerades. Läraren talade aldrig direkt om vad en fresk, staty eller liknande berättade om eller ”skulle” upplevas. Han ställde öppna frågor och de fick resonera runt konstverket, om vad de såg, trodde och kände. Karin har många minnesbilder av konsten och vad som sades på dessa lektioner. Ett exempel var en bild från det antika Grekland som visade flera människor gåendes åt samma håll. Längst upp, som en bård, kunde man se en lång rad människor vilka alla höll sina händer på sidorna av huvudets övre del med armbågarna utåt. Eleverna funderade och pratade länge runt vad detta var och vad dessa människor sysslade med. Läraren fick till slut förklara för dem, att det de såg var gråterskor och att dessa befann sig på en begraving. Samtalet fortsatte i en riktning mot hur olika människor kan visa sorg. Vad var det de gjorde? Jo, förklarade läraren, händerna på huvudet visade hur de slet sitt hår i förtvivlan, sorg och saknad. Eleverna talade vidare om att varför de inte kunde se eller tolka detta kanske beroende på att de i sin kultur inte har tradition med gråterskor och kanske för att de vanligtvis inte visar känslor så expressivt på sina begravingar. De blev medvetna om sig själva i ett sammanhang, såg en historia, hur andra människor har gjort, gör osv. För Karin och hon tror för resten av klassen, var det en känsla av exklusivitet, dessa bildvisningslektioner. Det var som om de i dessa stunder lyftes till något annat, högre, större och betydelsefullt. Det handlade inte om att slippa undan. Det var inte slappt eller allmänt. De blev inbjudna i ett samtal och de blev tagna på allvar. Det handlade om andra människor, kulturer och om dem själva. Vad var det specifikt som Karin upplevde var så givande med dessa lektioner? Vad är det man kan lära sig i samtal runt bilder? Är det något särskilt just

⁶⁰ Skolverket, 2005 s. 70.

⁶¹ Skolverket, 2005 s. 70.

⁶² Skolverket, 2005 s. 155.

med att samtala runt konst? Eller är det samtalet som sådant? Vad är det då som gör det så värdefullt?

3.1.1 Visuell bildning

Rob Barnes skriver i sin bok *Lära barn skapa* att konstnärlig verksamhet förutom praktiskt bildarbete handlar lika mycket om att använda sin fantasi och uppfinningsrikedom samt att analysera och att det hela handlar om att utveckla medvetandet om-, och mottagligheten för det visuella, och att skolan har ett ansvar att göra eleverna ”visuellt bildade”.⁶³ Barnes skriver vidare att genom utvecklandet av förmågan att se på specifika och urskiljande sätt, kan barnen börja bortse ifrån vad som är ytligt och bli mer uppmärksamma på de subtila egenskaper och former som finns överallt” och menar att konsten kan hjälpa oss att uppfatta världen på ett utvidgat sätt och att vi i klassrummet har möjlighet att utveckla denna perceptionsförmåga och visuella medvetenhet genom att ”avsätta tid till att titta på saker på ett konstnärligt sätt”.⁶⁴

Vi tar fasta på Barnes resonemang och menar vidare att grunden till ett givande samtal börjar med utvecklandet av seendet. I exemplet ovan avsatte Karins lärare tid till att tillsammans med eleverna se på bilder på ett undersökande sätt. Han uppmuntrade eleverna till att tänka själva och att tillsammans med kamraterna reflektera över bilder. Eleverna kände att de blev tagna på allvar och bildvisningen resulterade i samtal om känslor och gjorde eleverna uppmärksamma på kulturella skillnader.

Elliot Eisner skriver i artikeln ”Bildämnets mytologi” att seende och varseblivningsförmåga är något vi inte föds med utan förvärvar och ”att se någonting är detsamma som att intellektuellt ha konstruerat en bild”.⁶⁵ Han menar att ”... alla lärare kan göra en enorm insats genom att hjälpa barnen som växer upp att hålla denna visuella nyfikenhet vid liv. I skolan med dess betoning av läsfärdighet och igenkänning av ord, finns det en tendens att underskatta träningen av varseblivningsförmågan”.⁶⁶

3.1.2 Perception och reflektion i bildundervisningen

Att samtala om och reflektera över bilder förutsätter perceptionsförmåga och ett urskiljande sätt att se. I kursplanen i bild står att ämnet utvecklar elevernas iakttagelseförmåga och kreativa seende och att ”Bilderna är nära kopplad till seendet, till sättet att betrakta och bli betraktad. Den bild vi skapar oss är inte en spegling av det oskyldiga ögats objektiva registrering. Mediernas integrering av bilder, ord och ljud spinner en väv av betydelser och skapar mening som bidrar till att påverka seendet”.⁶⁷

Brita Dunderberg-Jonsson skriver i sin artikel ”Att se är en konst – seendekunst” att det är en livslång process att lära sig se och att ”Perception är beroende av erfarenhet och inläring i obegränsad omfattning. Förmågan att ta till sig information ökar med erfarenhet och mognad”.⁶⁸ Hon skriver vidare om möjligheterna att arbeta laborativt med problemlösning i bildämnet och om ARTS PROPEL, ett didaktiskt projekt som utvecklats från Howard Gardners forskning Harvard Project Zero. Förkortningen står för: PROduction, PERception och reflection samt Learning. Arbetet går ut på att eleverna genom att se på och studera bilder tränar seendet, de reflekterar över bilder, tolkar, diskuterar samt framställer egna bilder.⁶⁹

⁶³ Barnes, 1987, s.13.

⁶⁴ Barnes, 1987, s.13-14.

⁶⁵ Eisner, Elliot: ”Bildämnets mytologi”, Artikel i Bildämnet. Uppkopierat material, u.å (översättning; Wällberg, L och Lindström, L)

⁶⁶ Eisner, u.å. s. 27.

⁶⁷ Lpo 94, Kursplan i bild (2000) www.skolverket.se

⁶⁸ Hjort mfl; *Kilskrift, Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*, 2002 s. 56-57.

⁶⁹ Hjort mfl., 2002, s.65-66.

Eleverna värderar sina arbeten både enskilt och i grupp, tillsammans med läraren. Dunderberg-Jonsson menar att metoden betonar hela processen och låter möten mellan olika typer av kunskap ske. Vi vill här ytterligare synliggöra samtalets roll som sammanbindande länk mellan de olika arbetsmomenten. När det gäller relationen mellan perceptionsförmåga och bildsamtal ställer vi också frågan om det är så att när vi muntligt beskriver vad vi ser för någon, så ser vi s a s mer än om vi tyst betraktar någonting för oss själva. Sambandet skulle då kunna vara att man måste tänka efter och formulera sig för att den vi pratar med ska förstå hur vi tänker. I detta resonemang tjänar således samtalet seendet, då vi i uppgiften koncentrerar vårt seende och ser urskiljande på något.

3.1.3 Samtalets betydelse för det kreativa tänkandet

Lev S Vygotskij skriver i sin bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* om den mänskliga hjärnan och dess kombinatoriska kreativitet, vilket avser förmågan att utifrån tidigare erfarenheter och föreställningar kunna skapa någonting nytt, och menar att denna kreativa aktivitet som vi benämner fantasi, utgör grunden till allt skapande. Vygotskij poängterar att det inte bara är vetenskapsmän som står för uppfinnande utan att skapandet förekommer "... överallt där en människa fantiserar, kombinerar, förändrar och skapar något nytt, vad det än må vara, hur obetydligt detta nya än kan förefalla jämfört med vad genierna skapat".⁷⁰ Men att om man ser det individuella skapandet som små byggstenar som man s a s lägger ihop bildar dessa ett betydelsefullt, kollektivt skapande.

För barn menar Vygotskij att skapandet och det kreativa arbetet är av stor betydelse när det gäller deras allmänna utveckling och mognad. Leken är inte bara en upprepning av sådant barnet varit med om utan "... en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet, som motsvarar barnets egna behov och intressen".⁷¹ Vygotskij skriver att det är den här kombinatoriska förmågan som är grunden till allt skapande och menar vidare att ju fler erfarenheter en människa har desto mer material eller näring finns till den kreativa tankeförmågan och fantasin.⁷² Erfarenheter innebär inte endast det som barnet själv har upplevt utan inkluderar också sådant som man exempelvis har hört berättats eller läst om. Detta kallar Vygotskij "sekundär" eller "lånad" erfarenhet.⁷³ Som vi ser det kan elever genom att samtala om bilder och det egna bildskapandet bidra till att de får fler erfarenheter och detta hjälper i sin tur att utveckla deras kreativa tankeförmåga. Att kunna använda sin fantasi är naturligtvis av central vikt för bildämnet. I ett reflekterande samtal delar elever med sig av sina tankar till varandra. Genom att lyssna på varandras åsikter och bemöta eller ifrågasätta varandras argument kombineras de enskilda individernas tankar och bildar nya erfarenheter och dessa erbjuder de övriga i gruppen nytt tankematerial. Man lånar av varandra och kombinerar till nya, egna erfarenheter. Detta kollektiva tankearbete innebär reflektion och gynnar både bildskapande och elevernas utveckling som individer.

3.1.4 Det muntliga uttrycket i relation till vårt tänkande

Säkert har vi alla erfarit hur vi genom att tala om någonting får klarhet i våra tankar och distans till våra resonemang. I talet verkar det som om någonting händer som gör att man kan tänka på nya sätt, men sällan utan att någon lyssnar och ger respons på det vi säger. Det kan kännas bra att tala om någonting som vi har funderat på. Vi kan känna oss upprymda och berikade då vi haft ett givande samtal med någon. Denna någon kan vara en person vi känner

⁷⁰ Vygotskij, Lev S.: *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg (1930) 2003 s.13.

⁷¹ Vygotskij, 2003 s. 15-16.

⁷² Vygotskij, 2003 s. 19.

⁷³ Vygotskij, 2003 s. 21.

väl eller också någon vi nyss mött. Det är svårt att tänka sig meningsfullheten i att tala ut i ett tomt rum. Även om den vi talar med inte själv säger så mycket verkar det som att vetskapen om att vi talar till någon är avgörande för att vi skall komma vidare i vårt tänkande. Vidare är vår personliga erfarenhet, att delar av ett samtal består av sekvenser när man så att säga hör sig själv tala. Vi vill beskriva det som att tanken och talet samarbetar. Vi har kanske inte tänkt ut allt som vi säger innan, utan i själva talet blir nya tankar till? Man kan t.o.m. känna sig överraskad över vilka nya resonemang man i stunden kommer upp med. Vissa stunder är vi inte så innovativa i samtalet utan prövar våra invanda resonemang mot den vi talar med och responsen gör att vi sedan kan utvecklas och bli mer nyanserade i vårt tänkande.

Vygotskijs teori om hur tänkandet utvecklas från samtal med andra till ett inre samtal, kan förklarar känslan av att vi genom talet får klarhet i våra tankar. När vi frågar oss vad som händer när vi just talar, stöder Vygotskijs teori om att tanken blir till i talet vår upplevelse av att man ibland själv förvånas över egna nya resonemang. Vi kan ha halvfärdiga tankar om någonting, men när vi yttrar oss verbalt tillkommer nya tankar. När vi så att säga hör vad vi säger, blir vi också varse om hur vi i stunden tänker och utvecklar då våra tankar vidare, också med hjälp av respons från de vi talar med. Vygotskij talar här om en pendlande rörelse fram och åter mellan inre och yttre tal och att detta hela tiden innebär en utveckling av tanken.⁷⁴ Detta resonemang belyser det nödvändiga i att använda sig av samtal i undervisningen eftersom tänkandet är knutet till språket. Elevernas erfarenheter från samtalet runt bilder internaliseras till inre nya resonemang för individen och innebär lärande.

3.2 Varför är det viktigt att tala om bilder i bildundervisningen?

Elliot Eisner analyserar i artikeln ”Bildämnets mytologi” sju olika fördomar eller myter om bildämnet och visar hur dessa kan påverka vår ämnessyn och undervisning.⁷⁵ En myt som Eisner tar upp är att verbal analys anses ta död på bildskapandet. Han menar att många tycker att skolan som institution redan förlitar sig alldeles för mycket på ordets användning och att åtminstone ämnet bild, med sin estetisk-praktiska karaktär, borde förskonas från påtvingat verbaliserande. De anser att bilder skall upplevas direkt och subjektivt och inte delas sönder av verbal analys. Eisner håller med om att den estetiska upplevelsen av en bild visserligen inte kan ersättas av ord men pekar också på en kvalitativ skillnad på ord och ord och menar att verbalisering kan vara nödvändig för att ”... ge den ledning som behövs för att många människor ska få en upplevelse över huvud taget”.⁷⁶ Ett exempel är att människor med olika kulturell bakgrund kan behöva någon som visar vägen bland synintrycken för att kunna uppfatta aspekter som de annars skulle kunna missa. Eisner skriver att ”läraren kan göra mycket mer än att stå stum inför bilder, antingen de är skapade av elever eller hänger på ett museum”.⁷⁷

Arbetet i bildundervisningen handlar mycket om processer. Bilder blir inte så att säga bara till och därför är det viktigt att eleven får tala om sin arbetsprocess. Det är av betydelse att samtalet inte bara sker mellan elev och lärare, vilket NU-utvärderingen visar är det vanligast förekommande.⁷⁸ Vi menar att elevernas utveckling i ämnet skulle främjas av mer kollektiva läroprocesser. Enligt det sociokulturella sättet att se handlar lärande om samarbete och interaktion. Vi lär inte enbart som isolerade individer utan i samspel med andra. Språket är

⁷⁴ Dysthe, 2003 s. 84.

⁷⁵ Eisner, Elliot: ”Bildämnets mytologi.” Artikel i *Bildämnet* u.å. (översättning; Wällberg, L och Lindström, L)

⁷⁶ Eisner, u.å. s. 30.

⁷⁷ Eisner, u.å. s. 30.

⁷⁸ Bildundervisningstiden har minskat med ca 40 minuter/ vecka i år 7–9 jämfört med den timplan som gällde under NU-92.

människans viktigaste medierande redskap och är ett oändligt rikt medium för att beskriva och perspektivera vår omvärld.⁷⁹ I bildsamtalet samspelar det verbala språket med bildspråket och medierar den distribuerade kunskapen. Elever har olika sätt att resonera runt bilder och lösa bilduppgifter. Genom samtalet kan de spridda synsätten och kunskaperna genom språket samlas till en rikare kunskap som också gynnar de individuella processerna i såväl tanke som handling. Stor enighet råder bland inlärningsforskare att socialt medierande individuellt lärande klart är att föredra framför det isolerade lärandet. Dysthe skriver "... att formulera sin spirande ämnesförståelse i ord, dela den med andra, få reaktioner och dryfta vad man förstår och inte förstår är väsentligt för lärandet".⁸⁰ Enligt Karin Aronsson gör barns förklaringar deras bilder begripliga på ett sätt som annars inte vore möjligt.⁸¹ Det talade språket förtydligar för lärare eller andra elever hur eleven tänkt runt sin bild och uttryckt sina tankar i sitt framställande. Elever har kommit olika långt i hur väl de kan hantera hantverket och samtalet kan förtydliga det som de inte medvetet lyckats framställa, vilket också hjälper elever och lärare att ge konstruktiv kritik.

Vi menar att bildsamtalet kan främja måluppfyllelse genom att eleverna får möjlighet att ta del av varandras erfarenheter, reflektera över dessa i samtalet, ställa de nyvunna insikterna mot det egna arbetet och få en ökad förståelse och nya redskap. Aronsson menar, att när man talar med eleverna om bilder erbjuder man dem nya redskap och de stimuleras att tänka på nya sätt.⁸² I kursplanen står att eleverna skall få en medvetenhet om bilden som språk, vilken roll den spelar i olika sammanhang och kulturer samt utveckla en förmåga att kommunicera med egna och andras bilder. Att arbeta kommunikativt i bildundervisningen innebär att återkoppling sker och detta kan som vi ser det bara gynna elevernas utveckling i det bildframställande arbetet. Det finns därför ingen anledning att ställa det kommunikativa mot det praktiskt estetiska, vilket bildlärare enligt NU-utvärderingen tenderar att göra. Författarna menar att om läraren utgår från elevernas kommunikativa förmåga, ingår i denna process, också förmåga att skapa och framställa som ett naturligt steg.⁸³

För att eleven skall få kunskap om hur dess olika val i bildframställandet samverkar i bilden och kommunicerar, krävs möjlighet till reflektion. Genom samtal om bilden kan eleven få den respons som är nödvändig för förståelse. Vi vill här hänvisa till Dysthe som citerar Bakhtin om hans syn på aktiv förståelse. Mottagarens respons: "... skapar grunden för förståelse, förbereder grunden för en aktiv och engagerad förståelse. Förståelsen kommer enbart till sin rätt i responsen. Förståelse och respons hänger dialektiskt samman med varandra och är ömsesidigt beroende av varandra; den ena är omöjlig utan den andra".⁸⁴ Eleverna i gruppen är tillsammans med läraren de mottagare som genom sin respons kan hjälpa andra elever att förstå hur dess bild uppfattas, vad den sänder ut och hur den på olika sätt kan förbättras i sitt bildspråk. Här är det talade språket en nödvändig länk eleverna emellan och mellan lärare och klassen och bidrar till det gemensamma lärandet.

Strävansmålen anger att eleverna skall bli medvetna om bilden som språk och hur den kan användas i olika sammanhang och kulturer samt själv utveckla en förmåga att kommunicera med bilder. Eleverna skall också ges möjlighet att utveckla förmåga att analysera och samtala om bilder. Här nämns bildsamtalet som ett strävansmål i sig men vi har svårt att se att andra moment i bildundervisningen kan utföras på ett kvalitativt sätt utan att man samtalar om bilder. Bildsamtalet utgör på så sätt en förutsättning för att läraren skall kunna följa kursplanen, vilken är bindande och formulerar krav på grundskolans utbildning. Detta handlar

⁷⁹ Dysthe, 2003 s. 46.

⁸⁰ Dysthe, 2003 s. 51.

⁸¹ Aronsson, Karin: *Barns världar-Barns bilder*. Stockholm 1997 s.15.

⁸² Aronsson, 1997 s. 22.

⁸³ Skolverket 2005 s. 145.

⁸⁴ Dysthe, 1996 s. 66.

då om att kvalitetssäkra grundskolans bildundervisning och om bildlärarens förutsättningar att utföra sitt uppdrag.

Bakhtins dialogbegrepp är av en överordnad karaktär och knutet till bildsamtalet handlar det, som vi ser det, i grunden om meningsfullhet. Dysthe hänvisar till Bakhtin som menar att vår själva existens är att delta i en pågående dialog och dialogen skapar mening. Han menar också att all kommunikation är dialogisk.⁸⁵ Vi förstår det som att när kommunikation sker mellan olika parter t.ex. i ett samtal är den dialogisk. I vissa fall kommunicerar inte människor på ett framgångsrikt sätt och då är kommunikationen inte dialogisk, eller kan sägas, sker på ett annat sätt eller inte alls. I en undervisningssituation kan det handla om att kunskap överförs monologiskt och då äger inte det samspel rum som är kommunikativt eller kan vi här tala om envägskommunikation.

Skolan är en stor del av elevernas liv och bildundervisningen ingår här. Om vår existens handlar om att delta i en dialog och samspelet mellan parterna skapar mening borde en engagerad dialog i högsta grad pågå i bildsalen. Livets ständigt pågående dialog fortsätter även här, på ett eller annat sätt men vi menar att dess krafter borde uppmärksammas och utnyttjas. En elev som är uppslukad av att framställa sin bild kan naturligtvis uppleva att det finns mening i detta. Aronsson skriver att bilder ingår i en dialog då de härstammar från och svarar på kulturella yttringar tillbaka i tiden, på samma sätt som de är ett yttrande som riktar sig framåt till en eller flera mottagare.⁸⁶ Eleven ingår på så sätt i sitt bildframställande i en dialog, dels med materialet och dels genom sin bild. Bilden kommunicerar alltså i sig själv men det kan inte stanna där. Dialogen borde aktivt sträcka sig ut till andra elever i ett syfte att skapa återkoppling, ökad förståelse och mening och här fyller bildsamtalet en viktig funktion. I bildsamtalet ligger också den flerstämmighet Dysthe talar om som gör olika röster hörda. Elevers olika syn, utgångspunkter och tolkningar bidrar här till det gemensamma lärandet.

Eleverna i grundskolan anser att ämnet bild i jämförelse med andra ämnen inte är särskilt viktigt. De tycker ämnet är intressant men menar att de inte lär sig särskilt mycket. Genom att arbeta dialogiskt med kommunikation och samspel där eleverna utmanas att reflektera och få ta del av varandras tankar kan den meningsfullhet skapas som i sin frånvaro kan ha att göra med att elevernas inte ser ämnet som viktigt. Brist på lärande kan ha att göra med brist på respons eller att responsen inte är av den kvalitén att den får eleven att reflektera.

3.2.1 Förutsättningar för bildsamtalet

Om samtalet runt bilder ska leda till elevens reflektion och aktiva förståelse måste det, menar vi, vara dialogiskt. I detta ligger att läraren ställer autentiska frågor, vilka är frågor som inte har några givna svar. I exemplet från Karins gymnasietid ställde läraren öppna frågor för att eleverna skulle få utrymme att tänka själva och de fick med lärarens ledning resonera sig fram till olika insikter och nya frågor. De upplevde också att de blev tagna på allvar. Detta har att göra med lärarens bemötande och förmåga att leda samtalet. Vi hänvisar till Dysthe som skriver att uppföljningen av elevernas yttranden är av betydelse och skall bekräfta att elevens bidrag är värdefullt och är värt att utvecklas.⁸⁷ Att delta och bli uppskattad i en grupp, både som någon som kan någonting och som kan betyda någonting för andra, motiverar till fortsatt lärande.⁸⁸ Vissa frågor i undervisningen har givetvis givna svar såsom exemplet med att personerna på fresken var gråterskor och inget annat. Det dialogiska visar sig i att eleverna stimuleras att reflektera över fenomenet och sätta lärarens förklaring i ett sammanhang.

⁸⁵ Dysthe, 1996 s. 63.

⁸⁶ Aronsson, 1997 s. 24.

⁸⁷ Dysthe, 1996 s. 60.

⁸⁸ Dysthe, 2003 s. 38.

Bakhtin menar att genom dialogen och genom den andre kan individen bli medveten om sig själv vilket vi tror är en betydande drivkraft i ett samtal.⁸⁹ Eleverna i Karins exempel fick med hjälp av läraren insikt om vad fresken föreställde. Konstverket var från en svunnen tid och fenomenet med gråterskor var främmande men i samtalet fick eleverna syn på sig själva i relation till konstverket, läraren och till varandra och detta engagerade och var viktigt för dem. Här har läraren lyckats skapa en interaktionsform och miljö där individen känner sig accepterad och som på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet.

För att en engagerad och givande dialog skall kunna bli till krävs ett tillåtande klimat i gruppen. Här har läraren en oerhört viktig roll. Genom att visa sig för den andre blir individen medveten om sig själv menar Bakhtin.⁹⁰ Den andre kan i vissa fall vara en elev som inte har förmågan att ta det ansvar som det innebär att på ett konstruktivt sätt delta i samtalet runt elevers bilder, vilket är det bildsamtal som kanske särskilt kräver att eleverna är trygga i gruppen och respekterar varandra. Elever kan känna sig osäkra i situationen och i bildämnet som sådant och det kan visa sig i ett behov att till och med yttra sig nedsättande om en annan elevs arbete. En förutsättning för bildsamtals kvaliteten, är att gruppen skolas in i inställningen att ämnet är i fokus och lär sig att se varandra som resurser och en sådan process kan ta tid. Dysthe frågar sig vad som krävs för att en dialog skall uppstå. Hon menar att självtillit är en förutsättning för att individen skall kunna gå in i en äkta dialog. Dialogen kräver också tillit och respekt mellan deltagarna. Sida vid sida, menar hon, skapas dessa förutsättningar i dialogen, då individen genom de andre blir medveten om sig själv vilket är ett viktigt steg för att utveckla självtillit, så väl som tillit till andra. På så sätt skapar dialogen det den förutsätter.⁹¹ Dialogen kräver alltså någonting som skapas i dialogen. Om självtillit och tillit till andra inte redan finns i gruppen, hur skall då dialogen kunna fungera? Lärarens roll blir då återigen viktig i att balansera de olika förutsättningarnas framväxt i en dialog som ännu inte fullt fungerar.

Lärande sker enligt det sociokulturella perspektivet genom interaktion och samspel med andra och att kunna delta i olika grupper eller diskurssamhällen är då en förutsättning. Gruppen och sammanhanget i bildsalen är ett av dessa diskurssamhällen och att samtala om bilder är också att öva sig i att delta här. Det handlar bl. a. om att tillägna sig begrepp, kunna beskriva med ord vad man ser, värdera med argument, dela med sig av sina erfarenheter och tankar och ta och ge plats i samtalet.

Mot bakgrund av våra erfarenheter från vår verksamhetsförlagda del av utbildningen tänker vi oss att ett bildsamtal kan ta oväntade riktningar då bilder eller konstverk inbjuder till olika tolkningar och associationer. Vi menar att det är viktigt för läraren att vara öppen för samtalets utveckling och inte hålla fast vid lektionsupplägg för dess egen skull. Å ena sidan arbetar bildläraren efter kursplanen och uppnåendemålen och skall styra. Å andra sidan är det av vikt att följa elevernas tankegångar då de borde uttrycka vad som är viktigt för dem att tala om. Vi tänker här på talesättet ”av vad hjärtat är fullt talar munnen”. Samtalet skall dock med hjälp av läraren, hållas på en allmängiltig nivå för att vara relevant för gruppen och för att individens integritet skall skyddas.

3.2.2 Konstellationer för bildsamtal och dess konsekvenser

Bildsamtal kan exempelvis handla om en arbetsprocess som sådan med bildexempel, om elevers arbetsprocesser eller färdiga bilder ställda mot bilduppbyggens syfte, om bildanalys t.ex. av en reklambild, om ett specifikt konstverks plats i historien eller hållas i en filosofisk

⁸⁹ Dysthe, 1996 s. 63.

⁹⁰ Dysthe, 1996 s. 63.

⁹¹ Dysthe, 1996 s. 52.

anda. Här följer en beskrivning av olika konstellationer för bildsamtal och vilka följder deltagarnas förhållningssätt kan få för samtalet och lärandet.

Många lärare begränsar bildsamtalen till någonting som sker mellan lärare och den enskilde eleven. Samtalet berör som regel då elevens egen arbetsprocess. Fördelen med detta samtal är att eleven kan få individuellt anpassad vägledning och egen koncentrerad tid med läraren. Marie Bendroth Karlsson påpekar dock utifrån sina empiriska studier, att detta samtal ofta tenderar till att handla om hur eleven kan korrigera sin bild för att den skall bli godkänd av läraren. Eleven försöker då ta reda på vad läraren anser är önskvärdt och anpassar sitt bildskapande efter detta. Hon menar istället att samtal kan bli mer givande och bidra till ökad bildkompetens om det sker mellan lärare och elever i grupp, förutsatt att samtalet präglas av ett sociokulturellt synsätt.⁹² Med en stor elevgrupp finns dock risken att alla inte kommer till tals dels för att tiden kanske inte räcker till och dels för att vissa elever inte gärna talar i en stor grupp.

Elever kan också samtala om bilder i mindre grupper utan att läraren deltar. Eleverna får här mer utrymme och tid att diskutera sin eller andras bilder, än vad som oftast är möjligt i helklass. Att eleverna samtalar utan att läraren deltar får flera konsekvenser. Eleverna får så säga samtala ifred och skapa ett " eget rum" för sin dialog i kontrast till de lärarledda samtal som annars är de oftast förekommande. Samtidigt behöver eleverna ta mer ansvar då de skall klara att ge varandra respons och medverka till att samtalet leder dem framåt i arbetet. Bendroth Karlsson redogör för Piagets beskrivning av en jämlik dialog. Han menar att elever endast kan ha en jämlik dialog med andra elever eftersom de kan ta varandras perspektiv och att det är denna dialog som för barnets utveckling framåt. En dialog mellan elev och lärare menar han, är ojämlik eftersom, i det fall parterna har olika åsikt, kommer alltid den som innehar makten, alltså den vuxne, att segra. I en dialog elever emellan uppstår inte detta problem, menar han.⁹³ Bendroth Karlssons studier visar dock att en dialog mellan elever inte alltid är oproblematisk. Ett exempel är då eleverna i en klass har haft som uppgift att experimentera med färg och sedan skall öva sitt kreativa seende. Detta genom att försöka se något motiv i de mer eller mindre slumpmässiga färgexperimenten. Två pojkar som samarbetat diskuterar ett av resultaten. Den ene eleven menar att det ser ut som en rocka. Den andre eleven menar att det inte gör det, med argumentet att han har sett en rocka i verkligheten och vet hur en sådan ser ut. Den första eleven försöker förklara hur han ser rockan men den andre eleven avfärdar denne. Hans auktoritet och hållning gör att samtalet avstannar. Pojkarna börjar lyssna på andra elever i klassrummet och vänder sig ifrån varandra och uppgiften. Ett annat exempel vid samma lektionstillfälle och övning är tre flickor som i sitt samtal enas om ett huvudsakligt motiv, en katt, men andra sätt att se mottas också som tänkbara alternativa bidrag.⁹⁴ Här är dialogen mer jämlik än den mellan de två pojkarna. Det jämlika ligger emellertid inte, som vi ser det i att bli överrens, utan i att lyssna och respektera varandras åsikter och sätt att se. Dialogen kan vara fruktbar även om den resulterar i att parterna kommer fram till att de är oense i en fråga. Att inte hålla med eller förstå den andres sätt att se kan också vara ett lärande t.ex. kan eleven på ett nytt sätt bli medveten hur denne själv ser på saken. Att vara oense kan också innebära att eleven behöver argumentera för sina tankebanor vilket i sin tur kräver reflektion.

En dialogs jämlikhet behöver inte, menar vi, nödvändigtvis vara knuten till om parterna är endast elever, eller lärare och elever vilket också Bendroth Karlssons studier visar. Elever kan både klara och inte klara att ha en jämlik dialog på egen hand likväl som en dialog mellan lärare och elever kan vara mer eller mindre jämlik. Bendroth Karlsson har observerat flera

⁹² Bendroth Karlsson, Marie: *Bildskapande i förskola och skola*. Lund 1998 s. 205.

⁹³ Bendroth Karlsson, 1998 s. 98.

⁹⁴ Bendroth Karlsson, 1998 s. 97.

lärares bildundervisning och har sett exempel på monologisk undervisning vilket inkluderar en ojämlig dialog. Läraren är här den som "vet". Läraren har förutfattade meningar om hur dialogen eller övningar skall utvecklas och vilka svar som är de rätta. I detta exempel har lärarna "... initiativet under aktivitetens gång både handlingsmässigt och språkligt. Det har de också när det gäller att tolka meningen med vad de gör och ser. När barnen spontant kommenterar blir de inte inbjudna till fortsatt samtal. Barnens svar består till mesta delen av svar på lärarnas tilltal".⁹⁵ Bendroth Karlsson har också observerat en mer fruktbar och jämlik dialog vid lärarledda bildsamtal. Denna undervisning och dessa bildsamtal karakteriseras av att läraren guidar och är den som tydligt har mer erfarenheter och kunskaper men också är en lärande i dialogen då hon tar del av vad eleverna upptäcker då de ser på och diskuterar bilderna (i det här fallet olika barnporträtt inför att eleverna själva skall måla porträtt av varandra.)⁹⁶ Lärarens hållning menar vi gör att läraren och eleverna även med sina olika kunskapsnivåer hamnar på samma nivå i dialogen, nämligen som nyfikna och lärande, vilket gör att barnen känner sig fria att delta.

Bendroth Karlsson beskriver det avslutande bildsamtal läraren har med klassen (eleverna har nu målat porträtt av varandra), då alla elevernas bilder går igenom. Läraren frågar här efter "konstnärens" (elevens) intentioner med bilden. Hur tänkte du? Vad ville du? Samtalet handlar om hur väl eleven anser sig ha uppnått sina mål med sitt bildskapande. Läraren vänder sig direkt till varje elev som då blir bildens expert. Då läraren intresserar sig för bildskaparens intentioner stimuleras eleverna att se bilder på ett mer nyanserat sätt jämfört med om bilder diskuteras med termer som "bra" och "dåligt".⁹⁷ Samtalet är ett exempel på det som Bendroth Karlsson genom att hänvisa till Mercer benämner som *exploratory talk*, ett undersökande samtal, där olika förslag prövas mot varandra och kunskapen görs synlig genom tydlig argumentation från såväl lärare som elever.⁹⁸ Genomgången av elevernas bilder menar Bendroth Karlsson gör att varje elev känner sig sedd. Samtalet är också ett inläringstillfälle då aktivitetens deltagare delar med sig av erfarenheter och lärdomar de gjort under bildframställandets gång. Hon menar även att: "Genom att samtala om bilderna, men också genom att se alla bilderna samlade görs barnen uppmärksamma på att innehåll, uttryck och form kan gestaltas på olika sätt".⁹⁹

Bendroth Karlsson observerar vidare hur eleverna spontant börjar kommentera varandras bilder. Här märker hon hur eleverna har inspirerats av lärarens förhållningssätt, vilket då utgör en modell för hur man kan tala om bilder på ett konstruktivt sätt. Eleverna gör självständiga tolkningar av vad de ser i detaljer och bakgrund. De ställer liknande frågor som läraren. De undrar över "konstnärens" intention och ställer specifika frågor om innehållet i bilden. Barnen har tagit till sig ett förhållningssätt som gör att de kan reflektera över och tala om bilder på ett mer fruktbart sätt jämfört med vanligt förekommande formuleringar om bilder som "fina" eller "fula".¹⁰⁰

För att återgå till bildsamtal i mindre elevgrupper hänvisar vi till Torlaug Lokensgard Hoels artikel där hon beskriver en grupp med tre elever vilka ger respons på varandras texter i en s.k. *responsgrupp*.¹⁰¹ Likaväl kan elever ge respons på varandras bilder. Responsen kan lämpligen ske när eleven har gjort ett första förslag på lösning av bilduppgiften. Aktiviteten i responsgruppen sker då när största optimala inläring föreligger, nämligen då eleverna själva

⁹⁵ Bendroth Karlsson, 1998 s. 79.

⁹⁶ Bendroth Karlsson, 1998 s. 195.

⁹⁷ Bendroth Karlsson, 1998 s. 199.

⁹⁸ Bendroth Karlsson, 1998 s. 205.

⁹⁹ Bendroth Karlsson, 1998 s. 204.

¹⁰⁰ Bendroth Karlsson, 1998 s. 203.

¹⁰¹ Dysthe (Red.): Lokensgard Hoel, Tourlaugs artikel "Ord på vandring: elever i samtal om texter" i *Dialog, samspel och lärande*. Lund 2003 s. 273.

är mitt upp i sin arbetsprocess.¹⁰² Då eleverna har olika styrkor och svagheter når deras arbeten olika nivå men detta kan ändras i processen och genom responsen. Eleverna utgör med sina olika kunskaper stöd och hjälp för varandra och detta innebär att de kan utvecklas i sin närmaste utvecklingszon. I vissa grupper kommer skillnaden att vara stor i hur väl eleven har kunnat ta sig an bilduppgiften. Den elev som kommit långt i sitt bildskapande blir gruppens expert och får ta något av en lärarroll. Att förklara och tydliggöra något genom att formulera det i ord är att ytterligare förstå och se samband och förhållanden.¹⁰³ Att vara responsgivare gör också att eleven ser sitt eget arbete ur ett nytt perspektiv, med en utomstående kritiska blick.¹⁰⁴ Lokensgard Hoel skriver att en svårighet eleverna upplever med att ge respons är att de kan ha brister i sin sakkunskap.¹⁰⁵ Vi menar att eleverna tillsammans kan komma fram till och formulera vad de tycker är svårt och vad de behöver vidare hjälp med av läraren. Att definiera områden de behöver lära sig mer om är ett lärande i sig och ökar medvetenheten om bildspråkets förutsättningar. Att arbeta i en responsgrupp tränar eleverna att ge konstruktiv kritik genom att balansera det negativa med det positiva i responsen. Samtalet kan ha givits riktlinjer av läraren och eleverna kan ha fått vissa hållpunkter att hålla sig till när de skall ge varandra respons. En förutsättning för att eleverna skall kunna tillägna sig responsen är kunskap om målet, vilket ligger i hur väl läraren har presenterat syfte och mål med uppgiften.¹⁰⁶ Genom att ge respons på varandras bilder måste eleverna verkligen se på och så att säga arbeta med bilden. Härigenom får eleverna tillgång till nya kunskaper, tankar praktiska tillvägagångssätt, begrepp, osv.¹⁰⁷ Eleverna kan låna idéer och sätt att framställa bilder av varandra. Responsgruppen ger möjligheter till lärande genom förebilder men som vi ser det handlar det inte om passiv kopiering. Bildens språkliga komponenter är hantverksmässigt inte kopierbara.¹⁰⁸ Även om en elev tar efter en annan elevs bild resulterar detta därför alltid i något nytt och eget.

3.2.3 Vinster med bildsamtal i helklass i relation till stora grupper och brist på tid

NU-03 visar att eleverna upplever att de sällan samtalar med läraren om sina bilder medan lärarna å andra sidan menar att de ofta diskuterar med den enskilde eleven. Skillnaden i upplevelse skulle kunna visa på att eleverna generellt skulle behöva mer feedback på sitt arbete eller att läraren ofta diskuterar med varje elev men att detta genererar i en relativt liten förståelse. Oavsett vad elevernas upplevelse grundar sig i kan vi med våra erfarenheter från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen i grundskolan förstå att tidsfaktorn kan påverka graden av samtal med eleverna både tidsmässigt och kvalitetsmässigt. Det kan se ut på följande sätt. Läraren går runt till eleverna en och en. Läraren hjälper de som ber om hjälp. Kanske finns det elever som behöver hjälp men inte inser det. Elever kan behöva feedback och diskutera sitt arbete även om de redan arbetar aktivt då varje elev har en utvecklingspotential som sträcker sig längre än vad som i stunden är möjligt (elevens närmaste utvecklingszon). Dessa lärarinsatser med individuell vägledning är svårt, eller för att inte säga omöjligt, för bildläraren att fysiskt hinna med på grund av relativt få bildtimmar och grupperna storlek. Här menar vi att samtal runt bilder i helklass eller mindre grupper, då i detta fall runt elevernas bilder någonstans i arbetsprocessen, kan vara ett komplement eller också delvis ersätta behovet av det individuella samtalet. Kanske diskuteras några av

¹⁰² Dysthe (Red.), 2003 s. 290.

¹⁰³ Dysthe (Red.), 2003 s. 297.

¹⁰⁴ Dysthe (Red.), 2003 s. 287.

¹⁰⁵ Dysthe (Red.), 2003 s. 283.

¹⁰⁶ Dysthe (Red.), 2003 s. 286.

¹⁰⁷ Dysthe (Red.), 2003 s. 287.

¹⁰⁸ Åberg, Karin: "Bildens språk eller språk i bilden?" *Bild och samhälle. Visuellt analys som vetenskaplig metod.* Lund 2004 s. 40.

elevernas bilder med lärarens ledning, och då alla i gruppen får ta del av vad som sägs och själva yttra sig i samtalet, få respons på sitt yttrande av såväl lärare som elever, kan eleven relatera diskussionen till sin egen bildprocess och på så sätt få individuell feedback även om diskussionen just då inte rör det egna arbetet. Eleven får i dialogen syn på sig själv, hur denne arbetar och tänker runt sitt bildframställande och utefter bilduppgiften. Vi menar inte att denna typ av samtal skall ersätta det individuella samtalet med läraren i vad som man skulle kunna kalla en rationaliseringsåtgärd, utan tvärtom, att samtalet runt bilder i grupp istället är nödvändigt i undervisningen eftersom lärande sker genom interaktion och samspel med andra.

På vår verksamhetsförlagda del av utbildningen har vi sett att läraren hela tiden går runt och hjälper eleverna. Ändå sitter det alltid elever och väntar på hjälp. Detta måste delvis bero på att elevgrupperna är orimligt stora och detta är ett problem i sig, vilket också NU-03 visar, men den brist på interaktion eleverna emellan, som råder, är ändå menar vi ett grundproblem som oavsett tidsfaktorn och de stora elevgrupperna också har att göra med vilken typ av vägledning och undervisningsformer som gynnar elevernas lärande och dess möjligheter att komma vidare i sina arbetsprocesser.

3.2.4 Vikten av aktiv vägledning

Ulla Löfstedt skriver att förmågan till bildåtergivning är en process som för de flesta barn avstannar under skolåldern. ”De flesta vuxna står på en nio-tioårings nivå i bildframställning”. Har detta att göra med att skolan hämmar det spontana bildskapandet? Löfstedt ställer frågan om det snarare inte är så att ”utvecklingen avstannar i brist på vägledning?”¹⁰⁹ Samtidigt måste man beakta barns bildspråkliga utveckling; Det faktum att förskolebarn är divergenta eller öppna, tar in allt och är uttrycksfulla, men när de kommer upp i sjuårsåldern (sammanfaller med skolstarten) kommer de in i en ny, konvergent fas och går ifrån det spontana tecknandet. De har ett mål med det de gör och vill att det ska bli verkligt. Blir det inte som de tänkt sig kanske de tycker att de inte kan.¹¹⁰

Vi upplever att många elever är dåligt bekantade med processen som arbetsredskap och saknar självtillit i bildframställandet. Elever förväntar sig att deras bilder ska bli perfekta vid första försök och är rädda för misslyckanden. Detta innebär en låsning som hämmar eleverna och leder till att de tänker ”jag kan ändå inte, så det är inte värt att försöka”. Dysthes resonemang om dialogens förmåga att skapa självtillit hos individen och tillit till andra skulle i förlängningen kunna stärka elevers tro på sig själva i det praktiska arbetet. Om bildundervisningen präglas mer av dialog och interaktion skulle fler elever bli medvetna om att bildämnet handlar om mer än att göra fina bilder. När elever uppmanas att samtala med varandra om sina bildarbeten under processen kan det exempelvis bidra till att göra elever uppmärksamma på att svårigheter man själv erfar delas av andra och på så vis gynnar det kollektiva individen och vice versa.

Elliot Eisner skriver att konstnärlig utveckling bygger på försök och misslyckanden, självstudier och av att kunna lära av andra. Lärarens roll måste vara aktiv och inte bara stå för material och uppmuntran. Annars, skriver Eisner, ”fruktar jag att elever även i fortsättningen kommer att lämna skolan övertygade redan från nioårsåldern om att de varken har eller kan få någon färdighet i, eller någon möjlighet att få glädje av bildskapande och bildkonst”.¹¹¹ Eisner skriver att ”... bildlärare är i stort behov av att lära sig tala om bilder på ett insiktsfullt, poetiskt och nyanserat sätt.”¹¹² Att tillägna sig ett professionellt yrkesspråk anser vi rent allmänt är viktigt för alla lärare men vill här rikta uppmärksamhet mot vikten av att just

¹⁰⁹ Löfstedt, Ulla. *Barns bildskapande. Teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping 2004 s. 50.

¹¹⁰ Föreläsning om Löfstedts teorier ang. barns bildspråkliga utveckling av Hjördis Johansson 041007.

¹¹¹ Eisner, u.å. s. 27.

¹¹² Eisner, u.å. s. 30.

bildlärare är medvetna om att deras språkbruk i hög grad kan påverka hur elever tänker och pratar om sina bilder och prestationer. Här tänker vi särskilt på att medvetet styra bort från användningen av värdeladdade begrepp såsom ”fint” och ”bra”. Även om dessa ord är positiva så antyder de underförstått att en elevs bild också kan vara ”ful” eller ”dålig”. Vi kan med erfarenhet från vår verksamhetsförslagda del av utbildningen konstatera att vad vi kallar ”fint-, och fult-tänkandet” är utbrett bland eleverna i grundskolan och att rädslan för att misslyckas hämmar elevernas bildarbete men också att det föreligger en risk att eleverna ser varandra som konkurrenter istället för resurser. Läraren måste därför föregå med gott exempel och i sin respons medvetet välja ord och begrepp som visar på genuint intresse och lyfter eleverna.

3.3 Möjliga tillvägagångssätt att arbeta med bildsamtal

I följande stycken skriver vi om hur man medvetet kan arbeta med samtal i bildundervisningen. Vi ger exempel på hur man kan lägga upp undervisningen så att individuellt arbete och flerstämmighet integreras och gynnar varandra. Därefter beskriver vi hur man kan arbeta med bildanalys och samtal runt samtidskonst med utgångspunkt i ett undervisningskit. Vi berättar sedan om vårt deltagande i ett sokratiskt samtal samt resonerar kring hur man kan arbeta med filosofiska aspekter i undervisningen samt resonerar om varför det i förlängningen är viktigt att samtala om bilder.

3.3.1 Betoning på hela processen

Vi har ovan skrivit om ARTS PROPEL, en metodik som betonar hela processen. Eleverna tränar seendet, tolkar och diskuterar samt framställer egna bilder. Arbets sättet stämmer väl överens med kursplanen i bild som handlar om att se och iaktta, tolka, förstå, gestalta och framställa samt att använda bilder i olika syften och sammanhang.

Vi ser en möjlighet i att strukturera bildämnet på liknande sätt som ARTS PROPEL med att låta individuellt skapande varvas med flerstämmiga samtal och kollektiva läroprocesser. Elever talar med varandra om sina tankar och utbyter erfarenheter angående det skapande arbetet och på så vis lyfts det kommunikativa i bildundervisningen. Tanken, menar Lindström, är att man ska hjälpa elever till ett förhållningssätt som är givande för bildskapandet. Arbets sättet innebär att elever lär sig använda uppslag från den sociala omgivningen, låna idéer från kamrater till sitt skapande, samt också att de tränas i att se på-, och tala om bilder på ett insiktsfullt sätt.¹¹³ Han skriver vidare att bildundervisning inte bara skall ”... lära ut hur man gör; den skall också hjälpa elever att se och förstå” och menar att elever måste lära sig behärska ”bildspråkets och konstens konventioner istället för att bli dess fångar”.¹¹⁴

3.3.2 Undervisningsmaterial på CD om att samtala kring samtidskonst

Kursplanen i bild har blivit kritiserad för sin otydlighet och många lärare känner att de inte får tillräckligt med stöd för hur de ska kunna arbeta med de receptiva delarna och målen i kursplanen. Vi har analyserat undervisningskitet *Vadå samtidskonst?* framtaget av Göteborgs Konsthall och Konstkonsulenterna i Västra Götaland som svar på vad de upplevde vara ett stort behov av introduktion till och metodutveckling kring samtidskonsten i pedagogisk verksamhet. Typiskt för samtidskonst är att den bryter mot konsttraditionen på ett radikalt sätt

¹¹³ Lindström, Lars:. ”Bildpedagogisk forskning i USA. Harvard Project Zero.” *Bild i skolan*, nr 3 1989

¹¹⁴ Lindström, 1989 s. 12.

vad det gäller exempelvis teknik, material och form.¹¹⁵ Ämnena som ofta behandlas i den här typen av konst lämpar sig väl för analys och diskussion i skolans verksamhet eftersom de behandlar nutida samhällsfenomen som förhållandet mellan individ och samhälle, skönhetsideal och konsumtion. Analyserna av konstverken resulterar ofta i givande samtal om värdefrågor som exempelvis berör etik och moral. Eleverna uppmanas att tänka ett steg längre, förbi bildens yta, och sätta egna tankar och åsikter i perspektiv.Handledning riktar sig främst till lärare i grundskolan och gymnasiet och är tänkt som en inspirationskälla där läraren själv väljer vilka konstverk och frågor som lämpar sig för en viss elevgrupp eller ett visst tema. Med varje konstverk följer ett bildspel som används i undervisningen.

Författarna ger konkreta tips inför arbetet med eleverna såsom att gå in i uppgiften med ett öppet sinne och inte förekomma med information om konstverk och konstnär utan att börja med att låta eleverna beskriva vad de ser och därefter invänta reaktioner. De poängterar att det är viktigare att ställa frågor än att ge svar, eftersom själva avsikten med arbetet kring samtidskonst är att få oss att reflektera. De skriver: "Det finns inga rätt eller fel då man pratar om konst. En person kan uppleva ett verk som fantastiskt spännande medan en annan kan tycka att det känns helt ointressant. Samtalet kring varför vi reagerar på ett visst sätt kan däremot vara väldigt spännande och kan förhoppningsvis få oss att öppna ögonen och se nya aspekter i ett verk" och vidare att lärarens respons och bemötande ska vara sådant att eleverna känner att deras tankar och reaktioner är värdefulla.¹¹⁶

Vi anser att den här typen av handfast arbetsmaterial kan tjäna som stöd för lärare i grundskolan, ge ett bra avstamp för analys och samtal och fylla luckor och brist på metodvägledning i kursplanen.

3.3.3 Vårt deltagande i sokratiskt samtal i relation till bildundervisningen

Det sokratiska samtal som vi deltog i leddes av en konstpedagog som tidigare har arbetat med sokratiska samtal i grundskole- och gymnasieklasser. I samtalet deltog 15 personer med olika bakgrund inom pedagogik, konst och kultur. Samtalet var uppbyggt kring en text tagen från ett samtidskonstverk skapat av Willie Doherty¹¹⁷ och med denna text som gemensam utgångspunkt fick vi öva oss i att lyssna, bygga vidare på varandras resonemang och lyfta samtalet till olika nivåer enligt metoden för det filosofiska och fördjupade sokratiska samtalet. Före samtalets början uppmanades vi att tänka över hur vi som individer brukar bete oss i samtalssituationer. Det kan handla om hur aktiva vi är, om vi har förmåga att lyssna uppmärksamt, om vi tar mycket plats eller förhåller oss mer avvaktande. Vi blev sedan ombedda att sätta upp ett personligt mål som skulle leda till att vi utvecklades i en positiv riktning som deltagare i ett samtal. En person som vanligtvis är avvaktande och inte säger så mycket i samtal kunde exempelvis ha som mål att yttra sig åtminstone tre gånger under samtalet. Gruppen satte också upp gemensamma mål. I vårt fall var dessa att alla skulle få komma till tals, att vi skulle lyssna in varandra och bygga vidare på varandras samtal. Vi skulle också följa vissa förutbestämda samtalsregler som att vara konkret och ge exempel ur vardagen och inte luta oss mot auktoriteter. Samtalsledaren startade samtalet med att fråga oss vem eller vad vi upplevde kunde vara "jaget" i texten. När vi efteråt reflekterade över samtalet kände vi att denna ingångsfråga var för diffus och svårgreppbar. Vi upplevde att detta skapade osäkerhet och ställde underförstådda krav på gruppen då frågan också hade något av en pretentiös karaktär. Av denna erfarenhet drar vi slutsatsen att en inledande fråga bör vara okonstlad och inbjuda till kommentarer istället för att avskräcka. Detta anser vi är

¹¹⁵ Göteborgs Konsthall och Konstkonsulenterna i Västra Götaland. Elisabet Udd och Eva-Lotta Sandberg (Red.): *Vadå samtidskonst?* Lund 2007

¹¹⁶ Sandberg & Udd, 2007

¹¹⁷ "Non-specific Threat", 2004. Se bilaga 1

särskilt viktigt i skolan. Samtalet kan också inledas med en fråga av en lekfull karaktär, särskilt om eleverna är obekanta vid denna samtalsform eller inte känner varandra i gruppen.

Efter inledningsfrågan följer själva analysen. I samtalet som vi deltog i ledde den analytiska diskussionen till att flera personers tankar kom att handla om upplevda hotbilder. Detta tog samtalsledaren fasta på och formulerade en avslutande värderingsfråga som lydde: ”Vad är hot?” Här tog samtalet ny fart och många i gruppen började knyta samtalet till vår omvärld och till egna erfarenheter. Detta visar att den här typen av samtal kan mynna i frågor av mer övergripande existentiell karaktär. Det är här vi menar att samtal om bilder i skolan kan leda till att undervisningen handlar om något verkligt och viktigt. Att undervisningen handlar om livet! Att arbeta med sokratiska samtal runt bilder ser vi som en fantastisk möjlighet då vi ska finna ingångar till meningsfulla bilduppgifter. Genom att ta fasta på de värderingsfrågor som eleverna har kommit fram till i det sokratiska bildsamtalet, blir bilduppgifterna förankrade i sådant som är viktigt för eleverna. Detta, menar vi, kan engagera och beröra dem på ett sätt som konstruerade bilduppgifter utan någon egentlig botten kan.

I kursplanen i bild uttrycks att ”Bilder har framställts och införlivats med människans språk- och begreppsvärld genom hela hennes kända historia. Bild och bildkonst ger därför unika möjligheter till studier och reflektion kring människors sätt att tänka, skapa och uppleva sig själva och omvärlden”.¹¹⁸ Vi menar att när man samtalar om bilder och speciellt ägnar uppmärksamhet åt människans uttryck, antingen det rör sig om människor som är avbildade i bildkonst eller konstnärers uttryck genom bildkonst, får man många ingångar till reflektion kring exempelvis känslor och identitet. Eleverna inbjuds att säga någonting om sig själva utan att blotta sig eftersom samtalet sker genom bilden och på så sätt skyddas elevens integritet. Eleven bestämmer själv vad-, och hur mycket hon eller han vill berätta.

I läroplanen står att skolan skall förmedla, gestalta och förankra samhällslivets grundläggande värden hos eleverna såsom alla människors lika värde, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män, människolivets okränkbarhet samt solidaritet med svaga och utsatta. Vidare anges också att det är skolans uppgift att låta varje enskild elev finna sin unika egenart för att kunna ”delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”.¹¹⁹ Vi menar att man genom att integrera filosofiska samtal kring bilder aktivt kan arbeta för att dessa värden förmedlas och förankras hos eleverna.

¹¹⁸ Lpo 94, Kursplan i bild (2000) www.skolverket.se

¹¹⁹ 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (Lpo 94) www.skolverket.se 081215

4.0 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATS

Vi har i vårt arbete utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv och har undersökt vad bildsamtalet har för betydelse för det gemensamma lärandet. Våra frågeställningar var: ”varför är det viktigt att samtala om bilder i bildundervisningen?” och ”hur kan uppfyllelse av kursplanens mål i ämnet bild främjas genom att samtala om bilder?”. Vi har under arbetets gång insett att frågorna är sammanlänkande och går in i varandra. Ett möjligt svar på varför det är viktigt att samtala om bilder är att samtalet krävs för att målen i bildämnet ska kunna uppfyllas. Detta är ett enkelt uttryck för att vi anser att det i kursplanen underförstådda samtalet måste lyftas fram och på ett medvetet sätt användas som redskap i undervisningen. Vår andra frågeställning kommer då att handla mer om hur man på ett handfast sätt kan arbeta i bildundervisningen med integrerade bildsamtal för att främja måluppfyllelse. Här tar vi upp ARTS PROPEL, bildanalytiska samtal runt samtidskonst och hur modellen för sokratiska samtal kan användas i bildundervisningen.

Distinktionen om vilka mål som avses är viktig. Som vi ser det handlar det inte bara om måluppfyllelse av strävansmål och uppnåendemål utan i ett större perspektiv också om hur väl den faktiska bildundervisningen i grundskolan stämmer överens med bilden av det kommunikativa ämne som ges i kursplanen. NU-03 visar att ämnet bild i realiteten inte präglas av det kommunikativa synsätt som beskrivs i kursplanen utan istället fortfarande till största del liknar ett hantverksbaserat ämne och ett viktigt led i vårt arbete har varit att undersöka hur det kommer sig att verkligheten på ett markant sätt skiljer sig från styrdokumentet. En tänkbar anledning till detta är att kursplanen upplevs som svårtolkad av lärare. Direktiv som anger *hur* lärare ska arbeta, har i gällande kursplan medvetet arbetats bort men den frihet som läroplanens författare kanske ville uppnå kan i realiteten innebära ett hinder för bildämnets kommunikativa realisering och utveckling. Uppgiften att analysera kursplanens stycken om ämnets syfte och roll i utbildningen och ämnets karaktär och uppbyggnad kan bli övermäktig för den enskilde läraren. Istället för att vända och vrida på, och i detalj försöka förstå formuleringar som ”utbildningen i ämnet skall ... leda till att eleven skaffar sig en egen ståndpunkt i en verklighet med stort visuellt informationsflöde” och att utvecklandet av *bildförmåga* ger elever möjlighet att ”... använda sin kulturella yttrandefrihet vilken rymmer såväl rätten att bilda egna åsikter som att utöva inflytande” är det möjligt att många lärare förlitar sig på de mer konkreta och avskalade uppnåendemålen. Problemet är att det i dessa mål inte sägs någonting om samtalets avgörande roll i undervisningen, om kommunikationen eller om kollektiva läroprocesser. Här framgår inte heller bildkommunikationens vikt för både individens personliga utveckling och deltagande i samhällslivet. En risk med att basera undervisningen endast på uppnåendemålen kan därför vara att ämnet blir alltför produktorienterat utan reflektion och utbyte av tankar. Lärare som finner kursplanen i sin helhet svårtolkad, exempelvis om de utbildats under tidigare rådande läroplaner eller är obehöriga, kan bygga sin undervisning enbart på uppnåendemålen men ändå hävda att de följer kursplanen. Olika ämnessyn tillsammans med kursplanens tolkningsutrymme kan, som vi ser det, innebära att undervisningen, trots goda intentioner, inte nödvändigtvis blir kommunikativ.

Mot denna bakgrund ställs då frågan om hur uppfyllelse av kursplanens mål i ämnet bild kan främjas genom att samtala om bilder. När det gäller måluppfyllelse av ämnets kommunikativa aspekter ser vi en direkt koppling mellan det faktum att även om vikten av reflektion, analys och kommunikation framhävs genomgående i kursplanens formuleringar framgår det inte att samtalet som sådant fyller en viktig funktion i alla dessa moment. För oss är det dock uppenbart att inga av kursplanens mål kan uppnås utan samtalet som redskap i kollektiva läroprocesser och vi anser därför att detta borde framgå på ett tydligt sätt i kursplanen. Om det aktiva samtalet inte används i bildämnet föreligger en risk att

undervisningen blir alltför inriktad på den enskilda elevens prestationer och bildhantverk i stället för att ge utrymme för samarbete och kollektiva läroprocesser.

Frågan om varför det är viktigt att samtala om bilder kan besvaras också genom att hänvisa till att bildsamtalet fyller olika funktioner i undervisningen. På så sätt ger detta även svar på vår andra frågeställning, nämligen hur kan uppfyllelse av kursplanens mål i ämnet bild främjas genom att samtala om bilder. I exempelvis det bildanalytiska samtalet utvecklas elevernas seende och reflektion. De får förståelse för hur bilden fungerar som maktmedel i vårt samhälle och övar sig på att tränga bakom bildens yta och se latenta budskap och att kritiskt granska. Ett samtal som istället pågår under bildskaparprocessen, tjänar till att hjälpa eleven att förstå meningen med sitt arbete och att tillsammans med kamrater komma fram till lösningar på sådant som vållar problem i själva bildarbetet. Fokus flyttas från separata individer till gruppen och att lära i samspel med andra och tjänar också till att styra bort från prestigetänkandet. I det filosofiska samtalet används bilden som medel och ingång till att prata om tankar, känslor och om livet. På ovanstående sätt integreras produktion och reflektion, individuellt arbete och kollektiva läroprocesser med samtalets hjälp.

Elever kan genom ett medvetet förhållningssätt i samtalet börja se varandra som resurser istället för konkurrenter och lära av varandra. Läraren kan också genom elevernas respons på sina kamraters bilder få ny kunskap om elevernas tankar och utgångspunkter, vilket är viktigt för planeringen av den fortsatta bildundervisningen. Oavsett vilken nivå en elevs arbete ligger på finns det alltid någonting positivt att lyfta fram samt möjligheter till utveckling som kan påvisas. Här har läraren en mycket viktig roll i samtalet. Har en elev inte kommit så långt i sitt bildskapande blir denne ändå tagen på allvar och förstår att hans eller hennes bild är värd att diskutera och andra elever på dennes nivå förstår detsamma. Den elev som har kommit längre får syn på sitt kunnande på ett nytt sätt och blir därigenom bekräftad, inte genom klasskamraters beundran uttryckt som "Vad fint!" utan genom ett sakligt lärarlett samtal om en elevs bild.

Vi har skrivit om hur en utpräglat individualiserad undervisning kan stå i vägen för flerstämmighet. Om så är fallet menar vi att eleven inte ges utrymme att koppla tankar och känslor från sin egen bildskaparprocess till andra elevers liknande erfarenheter och att detta kan leda till att elevens möjligheter att utvecklas i ämnet och som person hämmas. Vi ser inte att det finns någon anledning att ställa individualisering mot flerstämmighet utan att de istället kan gynna varandra. På samma sätt menar vi att det estetiskt praktiska inte bör ställas mot det kommunikativa i undervisningen eftersom de är kopplade till varandra och likaså gynnar varandra.

I ämnet bild finns stor potential till ett meningsfullt undervisningsinnehåll som handlar om mycket mer än bara produktframställning. För eleverna finns exempelvis möjligheter att arbeta med sin identitet och personliga utveckling men detta förutsätter att läraren har en sociokulturell ämnessyn och medvetet styr undervisningen så att den får en kommunikativ karaktär. Detta är ingenting som kan ske över en natt. Eleverna är kanske vana vid ett traditionellt arbetsätt där individens prestationer står i centrum och därför är det avgörande att de skolas in i ett nytt sätt att tänka om sin egen roll som resurs i gruppen.

Det är viktigt att samtala om bilder eftersom bildsamtalet, menar vi, i förlängningen kan bidra till att utveckla den medmänskliga kompetensen hos individen. Eleverna tränas i att samtala på ett konstruktivt sätt, att ge och ta plats och i att ta ett steg bort från det snabba dömandet. Ofta tar man för givet att andra människor förstår någonting på samma sätt som man själv gör. Genom att gemensamt undersöka och samtala om bilder blir andras förståelse och tänkande synligt. Detta, menar vi, leder till förmågan att stanna upp och reflektera över att alla inte tänker lika. Det handlar ofta inte om att kategorisera någonting som "rätt" eller "fel" utan om att förstå att det finns olika sätt att se och att acceptera olikhet som någonting användbart och önskvärt. Det handlar om reflektion och om självinsikt.

Skolan handlar inte bara om att lära sig läsa och skriva utan skall också ge utrymme för individens utveckling och fostra eleverna till tänkande människor. Elever tillbringar mycket av sin tid i skolan och som lärare måste vi fråga oss hur vi kan göra undervisningen till någonting viktigt, till någonting som är knutet till livet i och utanför skolan och som eleverna kan se som meningsfullt. Genom att arbeta dialogiskt med autentiska frågor, kommunikation och samspel utmanas eleverna att reflektera och genom samtal ta del av varandras tankar. Vi anser att detta är ett förhållningssätt som kan bidra till att eleverna upplever ämnet bild som viktigt. Vi hävdar också att bildsamtalet, använt på ett medvetet och kompetent sätt, är en förutsättning för att läraren skall kunna följa kursplanen och att det aktiva bildsamtalet kan användas som redskap för att kvalitetssäkra grundskolans bildundervisning.

REFERENSLISTA

Tryckta källor

Aronsson, Karin. (1997): *Barns världar – barns bilder*. Stockholm; Bokförlaget Natur och kultur

Aspers, Partik. Fuehrer, Paul. Sverrisson, Àrni. (Red.) Åberg, Carin. (1998) ”Bildens språk eller språk i bild.” *Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod*. Stockholm; Norstedts Juridik AB

Barnes, Rob. (1987) *Lära barn skapa*. Lund; Studentlitteratur

Bendroth Karlsson, Marie (1998) *Bildskapande i förskola och skola*. Lund; Studentlitteratur

Dysthe, Olga. (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund; Studentlitteratur

Dysthe, Olga. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund; Studentlitteratur

Eisner, Elliot. ”Bildämnets mytologi.” Artikel i *Bildämnet* u.å. (översättning; Wållberg, L och Lindström, L)

Hjort, Madeleine. Unander-Scharin, Åsa. Wiklund, Christer. Åkman, Lennert. (2002) *Kilskrift. Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm; Carlssons Bokförlag

Krokmark, Tomas. (2002) ”En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan”. *Att bedöma eller döma –Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm; Skolverket

Lindström, Lars. ”Bildpedagogisk forskning i USA. Harvard Project Zero.” *Bild i skolan*, nr 3 1989

Löfstedt, U. (2004) *Barns bildskapande. Teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping University press.

Vygotskij, Lev S. (1930) 2003 *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Otryckta källor

1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (Lpo 94) www.skolverket.se
<http://www.escandinavo.com/download/lpo94swe.pdf>

Kursplan i bild (2000) www.skolverket.se
[Http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3869&extraId=2087](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3869&extraId=2087)

Skolverket. (2005) Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03).
Ämnesrapport till rapport 253. Stockholm.
www.skolverket.se

Deltagande i sokratiskt samtal:

www.noblehaag.com.

www.galleri54.com

Sandberg, Eva-Lotta och Udd, Elisabet (red.). Göteborgs konsthall och Konst- och kulturutveckling i Västra Götalandsregionen (2007): *Vadå samtidskonst? - Introduktion till samtidskonst för lärare*. CD. Lund; Studentlitteratur

Föreläsning om Löfstedts teorier ang. barns bildspråkliga utveckling av Hjördis Johansson 041007.

Non Specific Threat by Willie Doherty, 2004

Ospecificerat hot

I will make your dreams come true.
Jag kommer att förverkliga dina drömmar.

I am everywhere.
Jag är överallt.

There will be no shopping.
Det kommer inte att finnas shopping.

I am any colour you want me to be.
Jag har den färg du vill att jag ska ha.

I am any religion you want me to be.
Jag är den religion du vill att jag ska vara.

I am the embodiment of everything you despise.
Jag förkroppsligar allt det du avskyr.

There will be no television.
Det kommer inte att finnas television.

I am the reflection of all your fears.
Jag avspeglar all din oro.

I am fictional.
Jag är påhittad.

I am real.
Jag är verklig.

There will be no radio.
Det kommer inte att finnas radio.

I am mythical,
Jag är mytisk.

I am inside you.
Jag är inuti dig.

There will be no telephones.
Det kommer inte att finnas några telefoner.

You think you know me.
Du tror att du känner mig.

I am unknowable.
Jag är okännbar.

I live alongside you.
Jag lever sida vid sida om dig.

There will be no books.
Det kommer inte att finnas några böcker.

We are mutually dependent.
Vi är beroende av varandra.

I need you.
Jag behöver dig.

There will be no water.
Det kommer inte att finnas något vatten.

I am beyond reason.
Jag är bortom rimlighet.

I have contaminated you.
Jag har besudlat dig.

I am part of your life.
Jag är del av ditt liv.

There will be no electricity.
Det kommer inte att finnas någon elektricitet.

I respond to everything you do and say.
Jag svarar på allt du gör och säger.

There will be no newspapers.
Det kommer inte att finnas några dagstidningar.

I am a caricature.
Jag är en karikatyr.

There will be no magazines.
Det kommer inte att finnas några tidskrifter.

I will be anything you want me to be.
Jag kommer att vara allt du vill att jag ska vara.

You create me.
Du skapar mig.

There will be no computers.
Det kommer inte att finnas datorer.

I am everything that you desire.
Jag är allt du åtrår.

I am forbidden.
Jag är förbjuden.

There will be no e-mail.
Det kommer inte att finnas e-post.

I am your invention.
Jag är ditt påhitt.

You make me feel real.
Du gör att jag känner mig verklig.

There will be no flights.
Det kommer inte att finnas flygresor.

You are my religion.
Du är min religion.

We control each other.
Vi kontrollerar varandra.

There will be no traffic.
Det kommer inte att finnas trafik.

I am your annihilation.
Jag är din tillintetgörande.

Your death is my salvation.
Din död är min frälsning.

There will be no oil.
Det kommer inte att finnas någon olja.

I am the face of evil.
Jag är onskan personifierad.

I am self-contained.
Jag är behärskad och självständig.

There will be no transport.
Det kommer inte att finnas några transporter.

You manipulate me.
Du manipulerar mig.

I am your victim.
Jag är ditt offer.

You are my victim.
Du är mitt offer.

There will be no music.
Det kommer inte att finnas någon musik.

I am part of your memories.
Jag är del av dina minnen.

I remind you of someone you know.
Jag påminner dig om någon du känner.

I am invisible.
Jag är osynlig.

I disappear in a crowd.
Jag försvinner i en folkmassa.

There will be no cinema.
Det kommer inte att finnas bio.

You can be like me.
Du kan vara som mig.

I share your fears.
Jag delar dina farhågor.

I know your desires.
Jag känner till dina begär.

There will be no art.
Det kommer inte att finnas konst.