



**Läroarbldningen**  
**Examensarbete**  
**Hösten 2004**

# **Bilden i gymnasieundervisningen**

**– en didaktiskt inriktad intervjuundersökning**

**Handledare:**  
**Bertil Rosenberg**

**Författare:**  
**Carl Philip Holmberg**  
**Andreas Linderöth**



# Bilden i gymnasieundervisningen

## – en didaktiskt inriktad intervjuundersökning

### Abstract

I detta examensarbete intresserar vi oss för gymnasielärares bildanvändande i undervisningen. Att dagens samhälle präglas av bilder gör det viktigt för skolan och undervisningen att aktivt förhålla sig till bildmediet. Det faktum att skolans undervisning idag till stora delar baseras på text gör att vissa elever missgynnas. För vissa elever stimulerar en bild lärandet bättre än en text.

Syftet för examensarbetet är att undersöka hur lärare i gymnasieskolan använder bilder i undervisningen, vilka syften de har och vilka erfarenheter de gjort av bildanvändandet. Undersökningen bygger på elva intervjuer med gymnasielärare. Lärarna arbetar på fem olika gymnasieskolor på en mellanstor och på en mindre ort i södra Sverige. Spridningen i ålder ligger mellan 30 och 60 år. Yrkeseerfarenheten varierar mellan två och 34 år.

Alla lärarna i undersökningen använder bilder i sin undervisning. Frekvensen varierar dock kraftigt, från i stort sett dagligen till ett fåtal gånger per termin. Det vanligaste användningssättet är för att illustrera och skapa intresse bland eleverna. Bilden kan även fungera utmärkt för att stimulera diskussioner i klassrummet. Bilder kan effektivt bidra till att försätta eleverna i en viss stämning och inspirera dem till egna funderingar. Flera av lärarna hävdar att genom att använda bilder så kommer eleverna bättre ihåg den tematik som tagits upp.

**Ämnesord:** Bilder, bildanvändande, lärande, minne, undervisning



## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>8</b>
<b>Disposition</b> .....	<b>9</b>
<b>Metod och etiska överväganden</b> .....	<b>10</b>
<b>Litteratordiskussion</b> .....	<b>12</b>
<b>EMPIRISK ANALYS</b> .....	<b>21</b>
<b>Lärarnas bakgrund och förutsättningar för bildanvändande</b> .....	<b>21</b>
<b>Lärarnas bildanvändande</b> .....	<b>23</b>
<b>Erfarenheter av bildanvändande</b> .....	<b>28</b>
<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>31</b>
<b>REFERENSLISTA</b> .....	<b>35</b>
<b>BILAGA – intervjufrågor</b> .....	<b>38</b>

# INLEDNING

## *Bakgrund*

I detta examensarbete riktas intresset mot hur gymnasielärare använder sig av bilder i sin undervisning. Flera anledningar gör det intressant att undersöka hur lärare använder och resonerar kring bildanvändandet i undervisningen. En viktig anledning är kommunikationsaspekten. Kommunikation är centralt i allt lärande<sup>1</sup> och all undervisning. Större delen av kommunikationen i skolan i dag sker i muntlig och i skriftlig form (Säljö 2000a:152, 155). Även bilden kan dock betraktas som ett kommunikationsinstrument. Bilden kan ses som en text som framställts genom bildspråk (Borgersen & Ellingsen 1994:11, Waern m.fl. 2004:7). Liksom man tolkar en text för att finna dess budskap kan man tolka en bild för att finna dess budskap. Det kan därför hävdas att på liknande sätt som man förlitar sig på en text för att stimulera lärandet kan man förlita sig på en bild eller en kombination av både bild och text. Troligen har människan alltid använt bilder för att kommunicera med sin omvärld. Ett tidigt exempel är grottmålningar (Burmark 1992:IX, Pettersson 1989:141f). Det finns forskare som menar att bilder och förmågan att tolka bilder, visuell läskunnighet (visual literacy), kommer att bli allt viktigare i förhållande till vanlig läskunnighet eller till och med den allra viktigaste läskunnigheten under 2000-talet (Burmark 1992:1, Olson 1992:45, 51). Precis som vanlig läskunnighet är något som måste läras in, är visuell läskunnighet en färdighet som man lär sig och som skolan bör lära sina elever.

Vikten av att studera hur bilder används eller kan användas i undervisning för att underlätta inläring kan motiveras med att vi lever i ett samhälle där vi ständigt konfronteras med bilder. Enligt den sociokulturella synen på lärande är de sätt på vilka vi lär och tar del av kunskaper beroende av de kulturella omständigheter vi lever i (Säljö 2000a:14). Det samhälle och den kultur man lever i har således stor betydelse för lärande. Lärande kan ses som en fråga om hur man tar till sig kulturens redskap och förmår använda dem (Säljö 2000a:73, 141-144). Därmed kan det hävdas att eftersom bilder har stor betydelse i dagens samhälle borde de

---

<sup>1</sup> I arbetet används termerna lärande och inläring synonymt för att beteckna processen när kunskap inhämtas

också ha det i skolan. Att utnyttja bilder i undervisningen torde således kunna vara ett sätt att underlätta elevernas lärande. Mikael Alexandersson, professor i pedagogik vid Luleå Tekniska Universitet, som intresserat sig för hur man kan föra in mer estetiska tankegångar i alla skolämnen menar att skolan bör ge eleverna en beredskap att ”på ett kritiskt sätt förhålla sig till denna flod av visuella tecken som ständigt strömmar mot dem” (Alexandersson 2002:13f). Samtidigt hävdar han att dagens skola är mycket dålig på att ge eleverna denna beredskap.

I läroplanen som reglerar verksamheten i gymnasieskolan, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*, hävdas att skolan ska förbereda eleverna på att arbeta och verka i samhället och lära eleverna att orientera sig i en komplex verklighet. Bilder av olika slag är en viktig del i dagens samhälle och i denna komplexa verklighet. Vi konfronteras ständigt av bilder (Borgersen & Ellingsen 1994:11, Barnard 2001:4). Att utnyttja bilder på olika sätt i undervisningen kan alltså även bidra till att man uppfyller en del av de uppgifter som läroplanen ålägger lärarna.

Ett av gymnasieskolans viktigaste mål är naturligtvis att eleverna ska inhämta kunskap, att de ska lära sig saker. Det finns en oerhört mångfaldig och inte minst komplicerad teoretisk och filosofisk diskussion om vad som kan sägas vara kunskap. Att närmare diskutera vad kunskapsbegreppet innebär skulle spränga ramen för detta arbete. Vi nöjer oss här därför med att definiera begreppet så som vi använder det. Kunskap betecknar i detta arbete det som skolan lär ut i sin undervisning. Man brukar tala om att de fyra F:en representerar det skolan ska lära ut. Skolan ska ge eleverna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Carlgren & Marton 2000:197, Sundgren 1996:14). Skolans kunskapsuppdrag i dag är alltså att lära eleverna att veta *att* (fakta), att veta *hur* (färdigheter), att veta *varför* (förståelse) och att veta *vad* (förtrogenhet) (Carlgren & Marton 2000:197).<sup>2</sup>

I dagens skola läggs större vikt vid förståelse och färdighet än vid fakta. För att använda de termer som är vanliga i den pedagogiska forskning som inspirerat skolans läroplaner så talar man om yt- respektive djupinläring. Ytinläring står för att lära sig fakta (utantillkunskap) medan djupinläring syftar till förståelse. I dagens skola vill man således främst premiera djupinläring. Det bör dock betonas att för en fullständig förståelse av komplexa frågor krävs

---

<sup>2</sup> Förtrogenhetskunskap kommer enligt Carlgren & Marton till uttryck i det goda omdömet, dvs. att man vet vad och när något ska göras (Carlgren & Marton, 2000:197)

en kombination av både yt- och djupinläring. Man måste känna till vissa fakta och förhållanden innan man kan få en djupare förståelse av en problematik. Det är emellertid svårt att veta hur man kan främja denna typ av inläring. Det är nämligen eleverna själva som avgör vilken typ av inläring de använder i ett visst sammanhang. Forskning visar att det inte är en framkomlig väg för läraren att ge direkta anvisningar och tydliga instruktioner gällande vad man vill uppnå med en viss uppgift. Risken är att många elever utan att reflektera närmare följer instruktionerna och bara mekaniskt gör som anvisat. Effekten blir då snarast motsatsen till den eftersträvade: en närmast extrem ytinläring. Istället bör man satsa på att väcka elevernas intresse för en fråga och få dem verkligt intresserade av att läsa en viss text eller studera ett visst fenomen (Säljö 2000b:120-123, Laurillard 2000:197, Ramsden 2000:215) Bilder kan användas som ett instrument för att främja djupinläring. En bild kan t.ex. bidra till att skapa intresse.

Den svenska skolans läroplaner föreskriver inte vilka metoder lärarna ska använda för att eleverna ska kunna inhämta kunskap. Pedagogen Folke Vernersson menar emellertid att läroplanerna bygger på sex grundläggande didaktisk-metodiska principer (Vernersson 1999:67):

1. Motivationsprincipen. Denna princip bygger på att människor lättast lär sig det som de är motiverade inför och intresserade av.
2. Erfarenhetsprincipen. Principen innebär att de studerandes erfarenheter skall beaktas i undervisningen. Eleverna är aldrig ”tomma kärl”.
3. Aktivitetsprincipen. Undervisning skall bygga på handling och elevernas självverksamhet.
4. Åskådlighetsprincipen. Undervisningen skall präglas av direkthet och konkretion. Läraren använder skisser, modeller, bilder etc., för att nå sina mål.
5. Övningsprincipen. Eleverna skall öva (nöta in) vissa (svåra) moment. Repetitionen avser dock oftast mekanisk inprägling av stoff.
6. Individualiseringsprincipen. Tanken är här att anpassa undervisningen till elevernas skilda förutsättningar, avseende intellektuell mognad, intresse, snabbhet etc.

Genom att utnyttja bilder i undervisningen kan man anknyta till i alla fall fyra av de grundläggande didaktisk-metodiska principerna. En inkludering av bilder i undervisningen kan bidra till att motivera elever. Eftersom skolans verksamhet i stor utsträckning bygger på tal och text är bilder ett annorlunda inslag som kan skapa motivation hos eleverna.



Aktivitetsprincipen anknyter man till om man låter eleverna själva aktivt arbeta med en bild och fundera över dess budskap och syfte. Åskådlighetsprincipen är kanske den princip som man allra lättast kan applicera när det gäller bilder. Att använda en bild i form av en karta är t.ex. ett sätt att konkretisera. Bilder i form av modeller och figurer kan ge en tydlig bild av ett komplicerat fenomen (Verneresson 1999:81) och bidrar således till konkretion. Man kan även anknyta till individualiseringsprincipen när man använder bilder. Eleverna kan få olika bilder att arbeta med utifrån intellektuell mognad, personligt intresse osv.

I pedagogiska teorier understryks vikten av att variera undervisningen (Se Marton m.fl. 2000, Marton & Booth 2000). Bildanvändande kan vara ett lämpligt sätt att skapa variation. Även med tanke på att elever lär sig på olika sätt, har olika inlärningsstilar, är det av fördel om man i undervisningen beaktar bilden. Om man i större utsträckning använder bilder i undervisningen kan man underlätta lärandet för de elever som har en inlärningsstil som inte fungerar så bra när det handlar om traditionell, muntligt och skriftligt baserad, undervisning. Pedagogen Gunilla Ladberg definierar en inlärningsstil som ”en individs unika sätt att fokusera på, ta in, integrera och behålla ny kunskap” (Ladberg 2000:44). En inlärningsstil kan således sägas vara det sätt på vilket en individ lär sig på bästa sätt. Det finns många olika skolor och teorier om inlärningsstilar (Se t.ex. diskussionen i Griggs 2000:5-12 och Internet: <http://larstilar.cfl.se/>). Här tar vi fasta på en av de mest kända skolbildningarna, den s.k. VAK-modellen, som skiljer mellan visuella, auditiva och kinestetiska inlärare/elever. Visuella inlärare lär bäst med synen; det är alltså viktigt med synintryck för lärande. De vill gärna läsa, se bilder och diagram för att lära sig (Internet: <http://larstilar.cfl.se//default.asp?sid=1329>). Auditiva inlärare förlitar sig i första hand på hörselintryck för att lära sig saker. En auditiv inlärare lär sig således bra genom att lyssna och delta i diskussioner (Internet: <http://larstilar.cfl.se//default.asp?sid=1331>). En kinestetisk inlärare lär bäst genom att göra och arbeta mer praktiskt. Han eller hon kopplar samman det inlärdas med egna känslor. Kunskap lagras och hämtas med hjälp av känslor (Internet: <http://larstilar.cfl.se//default.asp?sid=1333>, Se även Ladberg 2000:49-52). Enligt informationen på hemsidan för Nationellt Centrum för flexibelt lärande<sup>3</sup> fördelar sig inlärnarna på följande sätt på de olika grupperna: visuella 30%, auditiva 25% och kinestetiska 15%. Resten kan inte direkt hänföras till någon av de tre grupperna utan arbetar med en mix av lärstilarna. VAK-modellen hävdar att majoriteten av eleverna måste lära med sitt bästa sinne.

---

<sup>3</sup> Nationellt centrum för flexibelt lärande är en statlig myndighet som lyder under Utbildningsdepartementet. Se: [http://www.cfl.se/images/pdf/sfs\\_2001\\_1201.pdf](http://www.cfl.se/images/pdf/sfs_2001_1201.pdf), [http://www.cfl.se/images/pdf/cfl\\_reglbrev04.pdf](http://www.cfl.se/images/pdf/cfl_reglbrev04.pdf)

Endast ett fåtal har möjlighet att byta sinne efter det som passar bäst i den aktuella lärandesituationen (Pettersson, 1989:99).

## **Syfte och frågeställningar**

Det finns alltså en rad faktorer som talar för att bilder bör användas aktivt i gymnasielärares undervisning. Men hur ser egentligen situationen ut i dagens svenska gymnasieskola? I vilken utsträckning använder lärare bilder i sin undervisning? Vilka syften har de med sitt bildanvändande? På vilket eller vilka sätt använder de bilder i sin undervisning? Vilka erfarenheter har de gjort av att använda bilder avseende elevernas lärande? Dessa är de centrala frågeställningarna i detta examensarbete vars grundläggande syfte är att undersöka hur lärare i gymnasieskolan använder bilder i undervisningen och hur de resonerar kring tematiken. Arbetets syfte är även att belysa vilka erfarenheter lärarna gjort av sitt bildanvändande.

Folke Vernersson menar att lärarnas tysta kunskap måste komma upp till ytan och att det är en angelägen uppgift för forskare att ”från olika perspektiv och med hjälp av skilda metoder, problematisera och försöka tydliggöra den tysta lärarkunskapen och samtidigt utsätta den för kritisk granskning och konstruktiv reflektion” (Vernersson 1999:97). Vi instämmer i Vernerssons uppfattning och försöker i detta examensarbete bidra till att ta vara på den tysta kunskap, de erfarenheter som finns hos lärarna ute på fältet.<sup>4</sup> Deras erfarenheter kan vara mycket nyttiga för andra intresserade, inte minst blivande lärare, att ta del av. Samtidigt som vi samlar in tyst kunskap är detta arbete inte enbart en inventering av olika lärares bildanvändande och tänkande kring bildanvändning i undervisningen. Vi utsätter även, så som Vernersson rekommenderar, den information vi samlat in för kritisk granskning och konstruktiv reflektion. Vår förhoppning är att detta arbete kan bidra till en ökad uppmärksamhet för de möjligheter som bilder kan öppna för undervisningen i den svenska gymnasieskolan.

Vi är intresserade av att se om man kan urskilja något mönster i det empiriska underlag vi samlat in. Kan man se skillnader och likheter mellan olika lärares syn på bildanvändande? Huvudpoängen är dock inte att jämföra lärarna, att se likheter och skillnader dem emellan och

---

<sup>4</sup> Ett liknande syfte har Waern m.fl. (2004), s. 11. De gör dock ingen egen empirisk undersökning utan sammanställer tidigare forskning om pedagogiskt användande av bilder

försöka förklara dessa. Vi angriper problematiken huvudsakligen ur ett didaktiskt-metodiskt perspektiv. Det centrala är att undersöka hur lärarna använder bilder i sin undervisning, hur de själva ser på den aktuella tematiken och vilka erfarenheter de gjort. Att analysera de i dag aktiva lärarnas erfarenheter kan vara värdefullt inte minst ur perspektivet att stimulera en diskussion om bildanvändandet i skolan. Arbetet kan möjligen bidra till ett erfarenhetsutbyte mellan redan aktiva lärare och blivande lärare. Kanske kan arbetet även ge lärare och lärarstuderande tillfälle till aktiv självreflektion. Hur arbetar jag själv egentligen med bilder i min undervisning?<sup>5</sup>

För att avgränsa temat har vi valt att intressera oss för gymnasielärare i humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen. Anledningen till detta är att båda uppsatsförfattarna har en ämneskombination där humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen ingår. En annan viktig begränsning i arbetet är att vi har valt att bortse från rörliga bilder. Att även diskutera hur film kan förbättra lärandet skulle spränga ramarna för detta arbete. Tiden som stått till förfogande har helt enkelt varit för kort för att även kunna beakta filmen. En viktig anledning till att vi valt att koncentrera oss på stillbilden är också att vi tilltalas av den relativa enkelhet som finns i metoden med att använda just stillbilder. Vi är intresserade av hur man med relativt enkla medel, utan tillgång till mer avancerad teknisk apparatur som videobandspelare eller filmprojektorer, kan förbättra undervisningen och underlätta elevers lärande. I detta sammanhang bör det även klargöras vad vi menar med en bild. Det finns många olika definitioner av begreppet bild (Se diskussionen i Burnett 2004). För vår undersökning är diskussionen om hur bildbegreppet bäst kan definieras dock mindre intressant. Vi problematiserar alltså inte bildbegreppet utan utnyttjar begreppet "bild" i dess vardagliga betydelse, som betecknande en avbildning av något. Det kan vara ett fotografi, en målning, en teckning, en modell osv.

## ***Disposition***

Efter presentationen av bakgrunden till tematiken som undersöks i detta examensarbete, syftet och frågeställningar för arbetet, följer härnäst en redogörelse för de metodiska grunderna för vår empiriska undersökning. Därefter diskuteras hur tidigare forskning har behandlat tematiken bilder och lärande. Denna diskussion leder över i den empiriska undersökningen av

---

<sup>5</sup> I vissa riktningar inom pedagogisk forskning betonas starkt betydelsen av reflektion när det gäller lärarnas yrkesverksamhet. Se Alexandersson 1994:37

hur gymnasielärare utnyttjar bilder i sin undervisning. Examensarbetets resultat diskuteras och analyseras därefter i en avslutande diskussion.

## **Metod och etiska överväganden**

Metoden som används i detta examensarbete är kvalitativ. Vi arbetar med djupintervjuer av elva gymnasielärare. Vår strävan är att möjliggöra en så stor bredd som möjligt i svaren. Vi har därför intervjuat lärare med olika lång erfarenhet i läraryrket och med olika kön. Dessutom arbetar lärarna på olika typer av gymnasier som mer teoretiskt inriktat, praktiskt inriktat eller vårdgymnasium och med klasser på olika typer av program. Förhoppningen är att vi genom vårt urval kan presentera en nyanserad och väl sammansatt bild av hur dagens lärare i gymnasieskolan använder bilder i sin undervisning och vilka erfarenheter de har gjort.

Den typ av kvalitativ intervju som vi har använt kan betecknas som "halvstrukturerad". Steinar Kvale förklarar i sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* att den halvstrukturerade intervjun varken är ett öppet samtal eller följer ett strängt strukturerat frågeformulär (Kvale 1997:32). I det öppna samtalet diskuteras ett specifikt tema, men frågornas formulering och ordningsföljd bestäms inte i förväg (Kvale 1997:119). Denna intervjumetod anser vi vara olämplig av två skäl. För det första är den förenad med risken att intervjun oftare halkar in på ovidkommande stickspår, dvs. att samtalet fjärrar sig från ämnet eller frågan, och att en alltför stor del av den information som ges av respondenten därmed blir irrelevant. För det andra skulle det öppna samtalet göra analysen av det insamlade materialet betydligt mer svårhanterlig. Vi ville ställa samma frågor till alla respondenterna för att lättare kunna systematisera svaren. Inte heller anser vi att den strikt strukturerade intervjun var lämplig för vår undersökning. Enligt denna intervjumetod ställs ett antal exakt formulerade frågor i en viss ordningsföljd. Intervjuarens styrning av samtalet blir då mycket påtaglig, vilket kan ha en hämmande inverkan på respondenten. Samtalet liknar mer en monolog än en dialog och blir därför onaturligt. T.ex. följs respondentens svar inte upp med nya, spontana frågor, och intervjuarens möjlighet att vara flexibel är liten. I den halvstrukturerade intervjun ges däremot en möjlighet för intervjuaren att på ett naturligt sätt anpassa sig efter den uppkomna situationen, t.ex. genom att ställa följdfrågor, be om förtydliganden och att återkomma till centrala frågor som kräver ett utförligare svar. Vi anser därför att den halvstrukturerade intervjun lämpar sig bäst för vår undersökning. De ovan angivna skälen har också bidragit till

att vi valt att inte arbeta med en kvantitativ metod, exempelvis enkäter. Det finns nackdelar med enkäter. De har en fastare struktur och försvårar för respondenterna att svara utförligt på frågorna som ställs. En annan nackdel med enkäter är också att det är svårt att direkt följa upp en respondents svar om de är oklara. En enkät passar helt enkelt sämre för att kunna diskutera den typ av mer kvalitativt inriktade frågeställningar vi vill ha svar på. Vi är inte intresserade av svar som i första hand ska ligga till grund för statistisk analys.

Enligt Kvale bör antalet intervjuer i ”vanliga intervjustudier” – och nu avser vi *kvalitativa* intervjuer – ligga kring  $15 \pm 10$  (Kvale 1997:98). Antalet kan naturligtvis variera beroende på den tid och de resurser som står till förfogande. Med hänsyn till arbetets tidsram tyckte vi att ca tio respondenter skulle vara ett lämpligt antal. Det slutliga antalet intervjuer blev elva.

När vi sökte efter respondenter (bland gymnasieskolornas lärare i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen) skickade vi via e-post ut förfrågningar om intervjuer. Vi berättade i vår förfrågan kortfattat vad intervjun skulle komma att handla om, men bad aldrig respondenten att förbereda sig inför intervjun. Merparten av förfrågningarna besvarades inte alls och i endast tre fall fick vi ett negativt svar.

Praktiskt gick intervjuerna till så att respondenten informerades om bakgrunden till och syftet med vår undersökning. Vi använde därefter de frågor som vi ställt upp i vår intervjuguide (se bilaga). Frågornas ordningsföljd och ibland även formulering varierade något beroende på respondentens svar. Intervjuerna var ca 30 minuter långa och spelades in på band. Båda uppsatsförfattarna deltog i samtliga intervjuer. Vi funderade över om detta skulle kunna medföra några problem. Det kan nämligen tänkas att respondenten i en intervjusituation känner sig bekvämare om endast en intervjuare är närvarande. Det finns då en ”jämvikt” mellan intervjuare och respondent. Med tanke på att respondenterna alla är lärare och därmed är vana vid att tala inför många människor kom vi emellertid fram till att det troligtvis inte var något problem med att vi båda var närvarande under intervjuerna. Det finns även fördelar med att vara två personer som intervjuar. Två personer upptäcker lättare konstigheter eller oklarheter i de svar som respondenten ger. Man har därmed bättre möjligheter att följa upp med följdfrågor och be om förtydliganden. Att ha varit med på intervjun underlättar också tolkningen av resultaten. Man har då en tydlig minnesbild av hur personen i fråga uttryckte sig och om det förekom något underförstått i svaret som inte syns i en skriftlig nedteckning av intervjun. Att ha deltagit i intervjun gör det lättare att veta om vissa svar t.ex. hade en ironisk

eller skämtsam underton (Trost 1993: 23, 28f). Efter intervjun skrevs alla frågor och svar ut på papper. Det är dessa utskrifter som ligger till grund för vår tolkning av respondenternas svar i analysdelen.

Det är svårt att säga något säkert om hur representativa våra resultat är för hela den svenska gymnasielärarkåren och dess syn på den aktuella problematiken. Räckvidden på våra resultat sträcker sig i grunden inte längre än just till de aktuella personerna. Man kan dock tänka sig att representativiteten i våra resultat är större än så. Spridningen i urvalet av personerna som ingår i vår undersökning, avseende ålder, erfarenhet och kön samt det faktum att personerna jobbar på olika gymnasieskolor gör att man kan tänka sig att resultaten kan ha relevans även för hur andra gymnasielärare använder och resonerar kring bilder i undervisningen. Ett problem när det gäller resultatens representativitet är dock att svarsprocenten på våra förfrågningar om intervju har varit låg. Det kan tänkas att de lärare som ställt upp har ett ovanligt starkt och för den övriga lärarkåren inte representativt intresse för bilder i undervisningen.

Ur ett etiskt perspektiv utgör den aktuella undersökningen inget problem. Det enda etiska problem som vi stött på är hur man ska hantera de personers identiteter som ställt upp på våra intervjuer. För att ingen deltagande person ska känna sig utpekad anonymiserar personerna i vår text. Detta har även de intervjuade personerna upplysts om.

## **Litteratordiskussion**

Bildens stora betydelse i dagens samhälle har på senare tid uppmärksammats alltmer i humanistisk/kulturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig forskning. Inte minst används bilder som källmaterial för att analysera historiska och samhällsvetenskapliga frågor (Andersson m.fl. 2000, Mitchell 1994:15f). Begreppet visuell kultur (visual culture) har myntats för att beteckna denna tvärvetenskapliga forskningsansats. I denna ansats tillmäts det visuella stor betydelse. Den visuella sfären betraktas inte ”enbart som *produkt* av en viss kultur utan också som *skapande* kultur, och på så vis som bidragande till konstruktionen av världsbilder, politiska uppfattningar, religiösa föreställningar etc” (Sparrman m.fl. 2003:12-15, här 14). Man skulle kunna säga att bilder hjälper till att skapa den värld vi lever i. Om man tillmäter

bilden denna betydelse bör det vara konstruktivt att utnyttja bilden även i undervisning som ett sätt att utveckla elevernas lärande.

Mängden litteratur som mer ingående diskuterar hur bilder kan bidra till lärande är starkt begränsad. Det verkar som om den pedagogiska forskningen inte ägnat större intresse åt tematiken.

Det finns dock tidiga historiska exempel på pedagoger som visat intresse för tematiken. Den tjeckiske biskopen Johan Amos Comenius framhöll redan på 1600-talet att alla barn borde få gå i skolan. I skolan skulle de lära sig att använda sig av så många sinnen som möjligt. För att underlätta undervisningen, menade Comenius, skulle lärarna därför använda bilder som visade andra företeelser än de som barnen normalt kunde träffa på i sin omedelbara närhet. En svensk utgåva av Comenius bok om pedagogik kom i slutet på 1600-talet. Tankar om att använda bilder i undervisningen är alltså inget nytt (Waern m. fl. 2004:160f, Se även Olson 1992:127-145 för tidiga teoretiker/pedagoger som intresserat sig för bilder och visuella intryck i undervisningen).

I undersökningen *Bild och föreställning – om visuell retorik* refererar författarna, Yvonne Waern, Rune Pettersson & Gary Svensson, till undersökningar som gjorts om i vilken utsträckning lärare i den svenska grundskolan utnyttjar bilder. Det visar sig att bildanvändande utgjorde ett mycket litet inslag i undervisningen. Vid ungefär fem procent av lektionerna användes bilder av olika slag. Waern, Pettersson och Svensson menar att det är troligt att situationen är ungefär densamma i skolorna i dag (Waern m. fl. 2004:168, 172). Vi intresserar oss också för i vilken utsträckning lärarna använder bilder i sin undervisning. Det viktigaste för oss är emellertid inte hur ofta som bilder används utan den mer generella frågan om vilken roll bildanvändandet spelar i undervisningen i gymnasieskolan.<sup>6</sup>

Folke Vernersson propagerar i *Undervisa om samhället* för användandet av modeller av olika slag i undervisningen. Med modell menar han en mer eller mindre förenklad bild av verkligheten. Han menar att poängen med modeller är att de till skillnad från verkligheten går att ”stoppa in i huvudet”, dvs. bli föremål för reflektion. De kan med andra ord införlivas med

---

<sup>6</sup> Jämför diskussionen i analysdelen om hur ofta lärarna hävdar att de använder bilder i sin undervisning

vårt tänkande” (Verneresson 1999:224). Verneresson menar alltså att bilder, i form av modeller, kan användas för att underlätta reflektion kring verkligheten.

Det finns viss forskning som tangerar vår när det gäller att studera hur lärare använder bilder i sin undervisning. Professorn i informationsdesign, Rune Pettersson, behandlar tematiken i en uppsats i boken *Verbo-visual Communication* (Pettersson 1997:131-143). Tidigare studier har genomförts under perioden 1975-1990 och har ägnat sig åt att analysera undervisningen i grundskolan. Under 1990-talet verkar forskningens intresse för bilder i undervisningen ha svalnat avsevärt (Se Pettersson 1997:131-133, 136-138). I tidigare forskning har bildanvändandet ofta varit en mindre del i större undersökningar om hur lärare använder olika metoder och hjälpmedel i sin undervisning. Huvudsakligen har intresset riktats mot hur ofta bilder används i undervisningen. Uppmärksamhet har även riktats mot bilders betydelse i läroböckerna. Till skillnad från detta examensarbete så har det i tidigare undersökningar inte lagts speciellt stor vikt vid att undersöka och analysera hur lärare resonerar kring bildanvändande, vilka syften de har med sitt bildanvändande och vilka erfarenheter de gjort.

Även om intresset från den pedagogiska forskningens sida för bilden i undervisningen inte varit överväldigande stort, är inte vi de första lärarstudenter som intresserar oss för tematiken. Bertil Kaa Hedberg undersöker i ett examensarbete från Lärarutbildningen vid Malmö Högskola hur man bättre kan utnyttja bildspråket i undervisningen. Kaa Hedbergs grundläggande hypotes för undersökningen är att bilden ”**inte** används integrerat i andra ämnen [än bild] i skolan idag” (Kaa Hedberg 2002:8, fetstil i original). Han vill även ta reda på orsakerna till varför det kan tänkas vara på det sättet. Kaa Hedbergs metodiska tillvägagångssätt liknar det vi tillämpar i denna undersökning. Han baserar sina resultat huvudsakligen på djupintervjuer av fem gymnasielärare. Dessa lärare valdes ut efter en enkätundersökning på den skola Kaa Hedberg gjorde sin praktik. I redovisningen av sina resultat väljer Kaa Hedberg att presentera utdrag ur intervjuer med tre lärare i okommenterat skick. Kaa Hedbergs arbete är intressant i detta sammanhang eftersom det visade sig att i princip alla de lärare som ingick i undersökningen använde bilder i sin undervisning (Kaa Hedberg 2002:20). Det framkommer emellertid inget om vilka bakomliggande tankar och syften lärarna hade med sitt bildanvändande. Inte heller sägs det mycket om hur lärarna använde sig av bilder, vilket vi är intresserade av att studera närmare.



Vid Luleå Tekniska Universitet presenterades vårterminen 2001 ett examensarbete om ett försök att med hjälp av bilder öka motivationen inom SO-ämnena på högstadiet. Metodiskt använder sig författarna huvudsakligen av enkäter med elever i den klass som deltog i ett försök med en mer bildbaserad undervisning på en skola i Luleå. Resultatet visade ingen utveckling i positiv riktning hos eleverna sedan de fått jobba mer bildorienterat inom SO-ämnena. Det var istället så att andelen av eleverna som tyckte att man lär bra med bilder minskade efter försöket (Ingridsson & Isaxon 2001:14). Eftersom underlaget för slutsatserna i undersökningen är litet, endast ca 20 personer, är undersökningens tillförlighet bristfällig. Det metodiska upplägget kunde också ha mått bra av att förfinas och utvecklas ytterligare (Se t.ex. författarnas egna kommentarer, Ingridsson & Isaxon 2001:19). Ingridssons och Isaxons examensarbete visar dock på en möjlig infallsvinkel som kan komplettera vår undersökning. Vi koncentrerar oss här på lärarperspektivet. För en mer heltäckande bild av tematiken vore en studie av elevers tankar om bilder och lärande mycket värdefull.

De flesta kunskaper, inte minst den typ av kunskaper som premieras i skolan, kräver att minnet aktiveras. När kunskap ska användas måste man plocka fram den ur minnet. Det finns forskning som tyder på att man kan förbättra sitt minne genom att använda bilder. För att ge en bakgrund till denna forskning diskuteras härnäst kortfattat minnet och dess uppbyggnad.

Enligt den kunskap om minnet som finns i dag brukar man dela in minnet i olika delsystem. Procedurminnet lagrar de motoriska färdigheter som krävs för att gå, cykla, simma etc. Detta minne är inte utsatt för glömska. Det krävs inte heller någon medveten erinring av det tillfälle när man lärde sig en viss sak för att detta minne ska fungera. Korttidsminnet lagrar den information som man för tillfället eller nyss har bearbetat. Det är ett aktivt arbetsminne. Korttidsminnet för en viss information varar så länge man aktivt bearbetar denna information. Begreppet långtidsminne användes länge för att beteckna en sorts behållare för permanent lagring av information. På senare år har dock forskningen kunnat visa att långtidsminnet består av fler olika självständiga delsystem som samarbetar. Delsystemen brukar kallas för episodiskt minne, semantiskt minne och perceptuellt minne (Internet: <http://www.ne.se>, uppslagsord *minne*).

Det episodiska minnet är ett minne för händelser som är avgränsade i tid och rum och som är direkt relaterade till varje enskild persons upplevelser. Det handlar alltså om vad man själv varit med om. Detta minne kräver att man aktivt försöker komma ihåg en viss händelse för att

informationen som lagras i det ska plockas fram. Det semantiska minnet ansvarar för att man kommer ihåg generell kunskap om världen, dvs. faktakunskaper, t.ex. att andra världskriget varade mellan 1939 och 1945 och att Sveriges statsminister heter Göran Persson och representerar socialdemokraterna. Detta minne skiljer sig från det episodiska genom att det inte kräver en aktiv erinring av det tillfälle när man lärde sig det man vill komma ihåg. Det perceptuella minnet används för att identifiera objekt i omgivningen och ord i språkliga uttryck. Detta minne är alltså av stor betydelse för all inläring som bygger på perception (perceptuell inläring) (Internet: <http://www.ne.se>, uppslagsord *minne*, Ladberg 2000:37f).

Man vet i dag inte exakt hur det går till när kunskap lagras i minnet. Det kan dock sägas finnas några generella principer som underlättar lagringen av kunskapen. Det är lättare att lära in ett material genom att fokusera på dess mening än genom mekanisk upprepning. Man bör också försöka skapa associationer mellan det man ska lära in och något annat som man lätt kommer att tänka på i samband med det som ska läras in. Associationerna kan fungera som ledtrådar när man vid ett senare tillfälle ska komma ihåg det man lärt in. För att informationen felfritt ska kunna plockas fram ur minnet krävs det effektiva ledtrådar. Effekten av ledtrådarna blir bäst om de lagras, eller kodas in, samtidigt med den information som ska lagras i minnet (Internet: <http://www.ne.se>, uppslagsord *minne*). En bild kan således fungera som en sådan ledtråd som gör att man felfritt kan plocka fram kunskap ur minnet (Heath 2000:121f).<sup>7</sup>

Att man minns bättre med hjälp av en bild än med hjälp av en text är ett fenomen som brukar kallas för *picture superiority effect* (PSE) (Waern m.fl. 2004:179, Reid 1990a & 1990b, Pettersson 1989:105). Det finns även forskning som tyder på att bilder kombinerat med text kan förbättra minnet. Därmed skulle bilder kunna bidra till två av den svenska gymnasieskolans övergripande mål, att förbättra elevernas faktakunskap och förståelsekunskap. Det finns emellertid undersökningar som analyserar PSE mer ingående som menar att mindre duktiga elever har svårare att ta till sig en vetenskaplig text med bilder än en text utan bilder medan duktigare elever förbättrar sitt lärande genom att texten illustreras av bilder (Reid 1990a & 1990b). Ett problem med många av undersökningarna om hur bilder kan förbättra minnet är dock att de, som Waern m. fl. påpekar, lider av ”allvarliga svagheter när det gäller utformning, urval av material och försökspersoner” (Waern m. fl., 2004:181). Ett problem är att många undersökningar strävar efter att hitta en generell

---

<sup>7</sup> Detta har den amerikanske pedagogen David Hyerle tagit fasta på och utvecklat ett eget visuellt språk, s.k. *thinking maps*, för att underlätta lärandet. (Hyerle 2004)

lärprocess, en generellt giltig formel för hur människor lär sig. Troligen finns det inte en sådan formel. I alla fall är det den dominerande uppfattningen i dagens svenska pedagogiska forskning. Det anses inte finnas en generellt giltig lärprocess. Hur man lär sig är olika för olika personer och olika i olika ämnen (Egerbladh & Tiller 1998:214, Dahlgren 2000:42, Carlgren & Marton 2000:139).

Det finns en mycket stor och omfattande undersökning om bilder och lärande. I USA pågår sedan 1965 ett forskningsprojekt vid Penn State University under ledning av professor Francis Dwyer. Mer än 50 000 gymnasieelever, universitetsstuderande och vuxenstuderande har deltagit i över 200 olika undersökningar om bilder. I alla undersökningar som genomförts inom ramen för projektet har man använt varianter av ett läromedel om det mänskliga hjärtat. Texten har varit densamma i alla projekt, medan man har bytt ut bilderna. Resultaten av undersökningarna visar att det är mycket svårt att säga något generellt om hur bilder kan bidra till lärande. Som Waern m.fl. konstaterar: ”Resultaten verifierar att människan är en väldigt komplicerad varelse och att de variabler som påverkar vår inläring är extremt komplicerade” (Waern m.fl., 2004:182-184, citat s 183).

Projektet under Dwyers ledning är visserligen mycket stort men ändå av ett mer normalt snitt ur det perspektivet att intresset riktas mot kombinationen text och bilder. Många undersökningar riktar nämligen sitt intresse just mot hur kombinationen av bilder och text påverkar lärandet. J R Levin m.fl. har i en sammanställning analyserat inte mindre än 100 olika undersökningar. Efter att ha gått igenom dessa hundra undersökningars resultat kom man fram till att alla bilder som är relevanta i det aktuella sammanhanget hade en positiv effekt på lärande. Däremot påverkades lärandet negativt om bilden inte hade något samband med texten. Enligt de undersökningar som Levin m.fl. bygger sin analys på bör man således undvika bilder som enbart dekoration i texter som är till för inläring. Bilderna bör ha ett samband med det texten handlar om (Resultaten tas upp i Waern m.fl., 2004:187, Pettersson 1989:106). Samma resultat kommer den svenska psykologen Susanne Wiking fram till. Hon har i en avhandling visat att bilden – under förutsättning att den är relevant för den text den kombineras med – kan tjäna som stöd för minnet när man ska försöka minnas ett visst textinnehåll (Wiking 2002:48).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Angående bilder som kan otydliggöra intressanta forskningsresultat i t.ex. samhällsvetenskap, se Edling, 2004:213, Pettersson 1989:144f

Man kan sammanfatta forskningens syn på bilder och lärande på så sätt att det i alla fall finns tre grundläggande positiva effekter. För det första: bilder kan väcka den lärandes (elevens) intresse. För det andra: bilder kan hjälpa den lärande att förstå sakförhållanden som är svåra att beskriva med ord. För det tredje: bilder kan hjälpa till så att man inte glömmer saker som man en gång lärt sig (Weidenmann 1989:159). Det är dock uppenbart att det inte finns några forskningsresultat som entydigt kan säga att bilden har en positiv inverkan på inläringen. Vi ansluter oss till Waerns m.fl. slutsats: ”Det är tydligt att vi måste vara försiktiga med att uttala oss generellt om bildens fördel framför texten eller vice versa [...] Om sedan bilden faktiskt är ’bättre’ för inläring, är en helt annan fråga. Det beror ju t.ex. på vad som ska läras in” (Waern m.fl. 2004:185). Det kan dock konstateras att utifrån den forskning som finns i dag om bilder och lärande ur ett generellt perspektiv kan bilden i vissa sammanhang underlätta lärande. Om bilden kan användas som ett effektivt instrument för lärande beror sedan på situationen, vad som ska läras in, vilken bild som används och individen: hur lär sig den enskilde individen på bästa sätt?

En intressant fråga som infinner sig när man studerar den mer teoretiskt inriktade litteraturen är hur man praktiskt kan gå tillväga för att använda bilder i undervisningen. Även på detta område är tillgången till litteratur begränsad. En som intresserat sig för tematiken är Lars Turner i sin skrift *Bild, ljud, film och drama i historieundervisningen*. I häftet diskuterar Turner, som var verksam vid lärarutbildningen vid Uppsala universitet fram till början av 1990-talet, sina erfarenheter av hur bl.a. bilder kan användas i undervisningen. Boken är mycket praktiskt orienterad och en ger en rad konkreta tips. Det man saknar är möjligen en mer teoretiskt grundad analys av varför bilder är intressanta att använda i undervisningen. Eftersom häftet även tar upp ljud, film och drama så får frågan om bilden i undervisningen relativt begränsat utrymme.

Organisationen *Tidningen i Skolan* har givit ut en skrift om hur bilder kan utnyttjas för undervisningsändamål. Organisationen menar att ”med tanke på det bildbrus vi omges av, krävs att vi tränar en visuell föreställnings- och iakttagelseförmåga”. Eleverna ska därför med hjälp av häftet tränas att tolka bilder, att bli ”läskunniga i bilder” (*Tidningen i Skolan: Bild*, 2001:6). Häftet innehåller en stor mängd övningar som rör nyhetsfotografier och reklambilder. Man tar upp både historiska bilder och bilder som kan användas för att diskutera olika teman i samhällskunskapen. Häftet är genomarbetat och kan säkerligen med stor fördel

användas i gymnasieskolan för att diskutera teman som könsroller, massmediernas nyhetsbevakning och propaganda.

Det kan således konstateras att utbudet av litteratur som ger metodiska tips om hur bilder kan användas i undervisningen är relativt begränsat. Vår undersökning kan med andra ord bidra till att fylla en lucka på detta område genom att se hur i dag aktiva lärare praktiskt går tillväga när de använder bilder i undervisningen.

På senare år har den svenska pedagogiska forskningen visat mycket stort intresse för estetiska läroprocesser, dvs. hur estetisk verksamhet som att t.ex. skapa egna bilder, kan bidra till förbättrat lärande (Se Alexandersson 2002:15f, Lindström 2001:107-120, Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003:65f, 123-125, Se även Lärarutbildningen vid Malmö Högskolas Tidskrift Praktik och Teori Nr 3/2003, [http://www.mah.se/upload/pt3\\_03.pdf](http://www.mah.se/upload/pt3_03.pdf)). Hur lärare använder bilder kan delvis sägas tangera detta område. Vi är, som ovan utvecklats, i första hand intresserade av hur och med vilka syften lärare använder bilder. Då det emellertid kan tänkas att någon av de lärare som ingår i undersökningen har låtit eleverna själva skapa bilder eller använt annan estetisk verksamhet som en metod för att förbättra lärandet, vill vi emellertid även ge en kortfattad överblick över detta område.

Professorn i pedagogik, Lars Lindström, gör i en forskningsöversikt över konst och lärande en viktig distinktion mellan lärande *om* och *i* konsterna respektive lärande *med* och *genom* dem. Det intressanta för oss och vår undersökning är lärande med och genom konsten. Lärande med konsten innebär enligt Lindström att man använder bilder, musik etc. för att illustrera och levandegöra. Lärande genom konsten innebär att man arbetar undersökande med konsten som medium. Lindström menar att skillnaden mellan att undervisa med och genom konsten ligger i hur pass central ställning som konsten intar i undervisningen. Undervisar man med konsten är målet att aktivera, levandegöra och illustrera när tillfälle ges. Undervisar man genom konsten är målet utöver det ovan nämnda också att utforska och problematisera. Ett exempel på undervisning genom konsten är när man exempelvis låter en målning bli ingång till centrala historiska ämnen, problem och frågeställningar. Genom bilden tränger man djupare in i den aktuella tematiken (Lindström 2001:121-124). I denna undersökning tittar vi närmare på om lärarna har arbetat med eller genom konsten och i vilken utsträckning metoderna har använts.

Liksom fallet är när det gäller användandet av bilder i undervisning och läromedel finns det motstridiga uppfattningar inom forskningen om huruvida estetiska processer verkligen främjar lärandet eller ej. De amerikanska pedagogerna Ellen Winner och Monica Cooper har noggrant analyserat litteraturen som behandlar denna tematik. Efter en bred litteratursökning fann de ett trettiotal undersökningar om estetiska processer och lärande som de diskuterar närmare. De finner dock att majoriteten av dessa undersökningar har så stora brister i sin utformning att det inte går att fastställa ett direkt (kausalt) samband mellan elevers involvering i estetiska processer och förbättrat lärande. De menar emellertid att det mycket väl kan vara så att deltagandet i estetisk verksamhet är betydelsefullt för lärandet. Men det är mycket svårt att särskilja faktorn estetisk verksamhet från andra faktorer som påverkar lärandet. Det lyckas inte heller de undersökningar med som Winner och Cooper analyserat (Winner & Cooper 2000:58, 63 & 65f. Se även Lindström 2002:113-115). Det kan dock vara så att processen som det här är fråga om är så komplicerad att det inte är möjligt att fastställa ett kausalt samband mellan kulturell verksamhet och lärande. Kanske går det inte alls att vetenskapligt bevisa att estetiska processer kan förbättra lärandet (Dahlman 2004:115f).

# EMPIRISK ANALYS

## *Lärarnas bakgrund och förutsättningar för bildanvändande*

Lärarna i vår undersökning är verksamma på fem olika gymnasieskolor lokaliserade på en medelstor ort och en mindre ort i södra Sverige. De undervisar främst i historia och samhällskunskap.<sup>9</sup>

Anna, ca 35 år, åtta års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska program, ca 40 år (Intervju 1 = I1)

Bertil, ca 40 år, två års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska program och program med estetisk inriktning (Intervju 2 = I2)

Carl, ca 35 år, sex års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska program (Intervju 3 = I3)

Daniel, ca 45 år, 15 års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska program och program med estetisk inriktning (Intervju 4 = I4)

Erik, ca 30 år, tre års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska program och program med estetisk inriktning (Intervju 5 = I5)

Fredrik, ca 40 år, fyra års erfarenhet, arbetar på gymnasieskola med teoretiska program och program med estetisk inriktning (Intervju 6 = I6)

Gunhild, ca 35 år, fem års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska program (Intervju 7 = I7)

Henrik, ca 50 år, 20 års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska och praktiska program (Intervju 8 = I8)

Ivar, ca 30 år, fyra års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska och praktiska program (Intervju 9 = I9)

Johanna, ca 60 år, 34 års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska och praktiska program (Intervju 10 = I10)

Katarina, ca 60 år, 38 års erfarenhet som lärare, arbetar på gymnasieskola med teoretiska och praktiska program (Intervju 11 = I10)

---

<sup>9</sup> Namnen är fiktiva

Alla lärarna har gått på lärarhögskola på olika orter i södra Sverige. Bilden som undervisningsmetod verkar inte ha tagits upp i någon större utsträckning i någon av de intervjuade lärarnas utbildning. Många av lärarna kan inte minnas att tematiken tagits upp överhuvudtaget. När bilder som undervisningsmetod tagits upp har det vanligen varit i didaktikundervisningen. I de fall som bilden i undervisningen tagits upp i andra sammanhang beror det vanligen på att den undervisande läraren på den aktuella utbildningen varit intresserad av tematiken (I1-I11 s. 1).<sup>10</sup> Bildens betydelse i undervisningen har således inte aktivt diskuterats som en central del i någon av de intervjuade lärarnas utbildning. En överväldigande majoritet av de i vår undersökning deltagande lärarna tycker att detta är en brist. De skulle gärna vilja lära sig mer om hur man kan utnyttja bilder i undervisningen (I1 s. 9, I3 & I4 s. 6, I5 s. 7, I6 s. 7, I7 s. 8, I9 s. 9, I10 s. 10, I11 s. 1).

För att kunna utnyttja bilder på ett effektivt sätt bör eleverna kunna ta del av dem i god kvalitet (Terner 1990:1). Hur är situationen på de olika skolorna när det gäller utrustningen för bildanvändning, t.ex. bildvisning via overhead och möjligheter att visa bilder från datorer via projektorer? Finns det bildarkiv? Diskuterar lärare bildanvändningen och har de ett utbyte av bilder med varandra?

En majoritet av lärarna i vår undersökning är i grunden nöjda med situationen avseende utrustningen för bildanvändande på skolorna där de arbetar (I1 s. 10, I3, I4 & I5 s. 4, I9 s. 5, I10 s. 6, I11 s. 5). Många av dem som säger sig vara nöjda betonar emellertid samtidigt att situationen kan förbättras. Flera uttrycker en önskan att enkelt kunna använda färgbilder på overhead. Problemet är att det på många skolor inte finns tillgång till färgskrivare och att det är mycket dyrt att få färgoverhead utskrivna. Andra menar att det är alldeles för krångligt att visa bilder direkt från en dator eller från Internet i klassrummet. Många skolor saknar projektorer och/eller möjlighet att koppla upp datorn mot Internet i klassrummen. Många lärare efterlyser också ett lättillgängligt bildarkiv på skolan. På vissa skolor har det diskuterats om man ska starta bildarkiv, men det har fallit på kostnadsaspekten (I1 s. 3, I2 s. 1 & 4, I3 s. 4f, I6 s. 4, I7 s. 4). För att råda bot på bristen på bra bilder så har de flesta lärarna i vår undersökning ett gott utbyte med sina kollegor, huvudsakligen med kollegor som undervisar i samma ämnen. Man tipsar varandra om bra bilder. Vissa håller också på att bygga upp ett eget bildarkiv på skolans interna datornätverk (I1 s. 11, I2 s. 5, I4, I6 & I7 s. 4, I5 s. 7, I8 s. 6, I9 s.

---

<sup>10</sup> Sidhänvisningarna hänför sig till sidorna i utskriften av intervjuerna



5, I10 s. 4). Det finns således ett aktivt intresse för bilder hos många av lärarna som ingår i vår undersökning.

En fråga som är intressant i detta sammanhang är var lärarna hittar sina bilder. Den mest utnyttjade källan för att hitta bilder till undervisningen är uppenbarligen Internet (förutom för de äldre lärarna i vår undersökning som inte använder Internet som en källa i detta sammanhang) och olika böcker. Med tanke på att dagens läroböcker ofta innehåller en stor mängd bilder är det något förvånande att endast tre lärare nämner att de aktivt använder lärobokens bilder i sin undervisning (I3 s. 5, I6 s. 3, I8, s. 6, I10 s. 6, I11 s. 1f).

### ***Lärarnas bildanvändande***

Att försöka kvantifiera varje gymnasielärares användande av bilder och räkna fram ett genomsnitt för lärarna som grupp skulle falla utanför ramen för vår kvalitativa undersökning. Dessutom är vårt underlag bestående av elva personer inte tillräckligt stort för att några sådana uträkningar skulle bli aktuella. Istället har vi låtit lärarna göra en grov uppskattning av hur ofta de använder bilder och frågat dem när bilder är speciellt lämpliga att visa. Generellt kan det sägas att hur ofta bilder används i undervisningen beror på vilket ämne eller vilket moment lärarna undervisar i och vilka eleverna är. Lärarna försöker alltså anpassa bildanvändandet efter de rådande förutsättningarna. De lärare som vi har intervjuat använder bilder i olika utsträckning. Bildanvändandet varierar från flera gånger i veckan eller varje lektion (I9 s. 2) till ett par gånger per kurs. (I2 s. 1, I8 s. 2).

En central fråga i vårt arbete är i vilket syfte lärarna använder bilder i undervisningen. Samtliga lärare använder bilder med alltifrån enklare till mer sofistikerade syften. Ett enklare syfte kan vara att illustrera någonting man berättar om, t.ex. en människa, en byggnad eller något annat som är föremål för en berättelse (I1 s. 2f, I2 s. 4, I3 s. 1, I4 s. 7, I5 s. 6 & 8, I6 s. 1, I7 s. 4 & 8, I8 s. 3-5, I9 s. 2, I10 s. 2f & 7). Att låta en bild ligga till grund för en källkritisk diskussion skulle kunna vara ett exempel på ett mer sofistikerat syfte. (I1 s. 4, 6, I2 s. 4, I3 s. 3 & 8, I4 s. 3, I5 s. 8, I6 s. 2, I7 s. 3, 5 & 8, I8 s. 3f, I9 s. 4, I10 s. 4 & 7, I11 s. 1 & 4).

Kartan är ett vanligt hjälpmedel för många lärare, t.ex. för att illustrera ett historiskt händelseförlopp (I1 s. 2 & 6, I3 s. 3, I7 s. 1f & 7f, I9 s. 2). För historielärarna är kartan ett

nästintill outhärligt hjälpmedel. ”[Jag] använder ofta världskartor [...] Jag kan inte undervisa utan en världskarta”, säger Johanna (I10 s. 11). En annan historielärare, Carl, säger att ”kartor är [...] oerhört viktiga i undervisningen” och tillägger att han i historieundervisningen ofta använder kartor för att de ”ger en helt annan syn på saker och ting” (I3 s. 3). Anna berättar att hon använder en karta när hon t.ex. talar om Sveriges geografiska utbredning under stormaktstiden, så att eleverna även kan se vad hon talar om (I1 s. 2). Eleven, men även läraren, använder då både sitt auditiva och sitt visuella sinne, vilket gör undervisningen mer effektiv (I7 s. 2).

När läraren berättar om något kan alltså bilden vara ett stöd. Gunhild förklarar: ”Jag behöver bildstöd. [...] Är man narrativ dessutom, vilket jag är – berättar mycket historia – så måste man ha bilder” (I7 s. 1). Senare tillägger hon: ”sedan använder jag det [bilder] som upphängning för mig själv också om jag ska berätta någonting” (I7 s. 2). Erik tar också upp detta. Man kan ju ”använda en bild för lite som en mindmap på något vis [...] som man kan ha som centrum och sedan kan man knyta in olika delar i den” (I5 s. 4).

Flera av de i vår undersökning ingående lärarna talar om fördelarna med att använda olika sinnen i undervisnings- och inlärnings-sammanhang (I1 s. 3, I2 s. 3 & 7, I3 s. 3, I7 s. 2f & 8, I10 s. 3). Fyra lärare använder specifikt begreppet *sinne* (el. *sinn*; *sinnen*) i sina resonemang (I2 s. 3 & 7, I3 s. 3, I7 s. 2f, I10 s. 3). Bertil förklarar att det viktigaste syftet med att använda bilder är att lära eleverna att kunskap inte bara är att läsa och skriva. Vi har andra sätt att ta åt oss kunskap (I2 s. 3). Många av lärarna påpekar att olika elever lär sig på olika sätt och att det därför är viktigt att aktivera flera sinnen i undervisningen.

Eleverna har, menar flera lärare, olika inlärningsstilar och det gäller att försöka tillgodose behovet av dessa (I1 s. 3f, I3 s. 3, I4 s. 3, 6 & 8, I5 s. 2, I6 s.1, 3, 6 & 8, I7 s. 1f & 7). Detta gäller såväl elever med som elever utan läs- och skrivsvårigheter. En del elever är mer visuella, medan andra är mer auditiva (I1 s. 4, I3 s. 3). Gunhild resonerar om betydelsen av att fånga upp alla elever genom variation i undervisningen och ser ett problem med att bara använda skriftliga examinationer, eftersom dessa endast gynnar dem som är duktiga på att skriva. Muntliga redovisningar skulle kunna användas oftare för att underlätta för elever med skrivsvårigheter att visa vad de har lärt sig (I7 s. 6).

Det finns olika syften med bildanvändande beroende på vilken effekt man vill åstadkomma i en undervisningssituation. Bilder kan med fördel användas för att väcka elevernas intresse eller fånga deras uppmärksamhet, menar många av de lärare som vi intervjuat (I2 s. 6, I3 s. 8, I6 s. 5, I7 s. 3, I8 s. 3, I10 s. 3, 5 & 7, I11 s. 5). Inte minst i ämnet historia anser många av de intervjuade lärarna att bilder har en viktig roll att spela genom sin berörande och stämningsskapande funktion. De kan mycket tydligt åskådliggöra en viss tid, ge eleverna en känsla för hur det var och hur det såg ut då. Men bilder kan även med fördel användas i samhällskunskapen för att illustrera olika fenomen, menar flera av lärarna (I6 s. 2). Carl konstaterar att ”om det är saker som händer långt borta [som när] man pratar om u-länders svält och katastrofer är det svårt i ord att beskriva detta utan då har man oerhört stor hjälp av en bild för att liksom fånga detta” (I3 s. 2).

Några lärare inleder gärna en lektion med en bild. Ett par lärare tycker bilden är bra att använda vid introduktionen av ett nytt moment. Men även som avslutning på ett moment eller en lektion kan bildens sammanfattande funktion vara värdefull (I3 s. 4, I5 s. 2, I6 s. 1f & 5, I8 s. 2f & 5, I9 s. 8). Vid sidan av att tjäna som stöd för minnet är bildens viktigaste förtjänst dess sammanfattande funktion, enligt Henrik (I8 s. 2f). En bild ska kunna väcka elevens känslor och empati i de fall läraren vill åstadkomma detta (I1 s. 6, I2 s. 3f, 6, I3 s. 2, 4 & 8, I4 s. 1 & 3, I5 s. 8, I6 s. 5, I7 s. 4, I8 s. 4). Vanligt är att lärarna använder bilder som har med förintelsen eller Vietnamkriget att göra i syfte att framkalla starka känslor hos eleverna (Förintelsen: I1 s. 5, I5 s. 8, I9 s. 7, I10 s. 5 . Vietnamkriget: I2 s. 3f, I3 s. 1f, I4 s. 1f, 8, I7 s. 4, I9 s. 7). Bilden kan tvinga betraktaren att fundera, eller stimulera fantasin. Den kan även vara ett komplement till undervisningen, t.ex. vid berättande, eller ge denna variation (I3 s. 2, I5 s.5, I6 s. 5 & 8, I8 s. 3. I10 s. 2, I11 s. 2). En metod som flera lärare använt är att visa en bild som egentligen visar något helt annat än eleverna tror att den gör (som i fallet nedan med de demonstrerande muslimerna). På så sätt blir eleverna överraskade och deras intresse väcks för tematiken (I4 & I6 s. 2).

Ett ändamål för bildanvändande är att eleven ska öva sig i källkritik/bildanalys (I1 s. 3, I3 s. 7f, I4 s. 2, I5 s. 1f, I6 s. 2, I7 s. 3 & 5f, I9 s. 3, I11 s. 4). Med tanke på att man med hjälp av dagens datorteknik lätt kan luras med bilder är källkritik givetvis viktigt. Sedan Internet blev en av de viktigaste informationskällorna för många människor är källkritik av bilder kanske viktigare än någonsin tidigare. Källkritiken/bildanalysen handlar bl.a. om att med hjälp av t.ex. historiska eller samhällvetenskapliga kunskaper analysera en bild och därigenom bedöma

dels dess relevans för den kontext den förekommer i, dels dess äkthet. Eleven kan dessutom lära sig att arbeta med frågor som t.ex. hur, när, var och varför bilden har skapats och med hjälp av dessa frågor använda bilden som kunskapskälla (Terner 1990:3f). Men bildanalys kan också innebära att eleven får göra en friare tolkning, som inte vilar på källkritikens vetenskapliga grund. Katarina tycker att bilder är bra att använda när eleverna ska ges möjlighet att dra egna slutsatser (I11 s. 2). Hon menar att många elever, när de kommer från grundskolan, har fastnat i ett ”rätt/fel-tänkande”, dvs. att det ska finnas ett och endast ett givet svar på en fråga. När eleven ställs inför uppgiften att tolka en bild handlar det inte om rätt och fel, utan om vad eleven själv ser i bilden. Eleven kan också associera friare kring en bild än kring en text, förklarar hon (I11 s. 3).

En av bildens fördelar rör tidsaspekten. Erik tilltalas av den direktitet som bilden erbjuder (I5 s. 1). Med bildens hjälp försätts eleverna ganska effektivt i en viss stämning och väcks tankar snabbare hos dem, menar han. Vidare framhåller han fördelen av att eleverna omedelbart kan ge respons på en bild. Henrik använder en bild med en kvinna med invandrarbakgrund som sitter beslöjad med ett barn i en mindre lägenhet och en text under som säger ”Hemma hade jag åtminstone vänner”. Han berättar att ”om man börjar med att lägga på den och sedan frågar eleverna: ’Vilka tankar väcker det här hos er?’ [...] så kommer det ju en väldig massa tankar och idéer” (I8 s. 4). Johanna förklarar att en bild kan tillföra något nytt i de fall då det återstår en kort stund av en lektion (I10 s. 9). Bilden gör det med andra ord möjligt för läraren att med enkla medel åstadkomma relativt stor effekt på kort tid.

En egenskap hos bilden är att den av naturliga skäl i många fall kan ge ett verkligare intryck än texten, vilket också ett par av våra respondenter påpekar (I1 s. 3, I2 s. 4). Detta påtagliga verklighetsintryck, i kombination med den tidsaspekt som nämnts ovan, gör bilden mycket lämplig som diskussionsunderlag i klassrummet. Alla lärare i vår undersökning använder, eller har någon gång använt, bilden som underlag för diskussion (I1 s. 4 & 6, I2 s. 4, I3 s. 3 & 8, I4 s. 3, I5 s. 8, I6 s. 2, I7 s. 3, 5 & 8, I8 s. 3f, I9 s. 4, I10 s. 4 & 7, I11 s. 1 & 4). Gustav hävdar att ”om man diskuterar någonting kan en bild alltid göra diskussionen bättre” (I6 s. 5). Elevernas mognad spelar en stor roll för diskussionernas resultat. Johanna, som har mer än 30 års erfarenhet som lärare, säger sig kunna se skillnader mellan elever i olika stadier på gymnasiet. Enligt hennes uppfattning är det ofta lättare att väcka en diskussion eller debatt kring en bild i en trea än i en etta (I10 s. 4).

Alla elever kan gynnas av bildanvändande i skolan. Behovet av bilden – och andra estetiska uttrycksformer för den delen – i undervisningen framstår emellertid som ännu tydligare när det gäller de dyslektiska eleverna. Detta uppmärksammades i två intervjuer (I4 s. 6, I10 s. 3). ”I och med att vi får in hundra procent av årskullen i gymnasiet nuförtiden, så får vi in hundra procent av alla dyslektiker”, förklarar Daniel. Han hävdar att det faktiskt finns elever som inte kan lära sig att läsa och skriva ordentligt och att dessa borde ha samma rätt som andra elever att tillgodogöra sig kunskaper och att kunna visa vad de har lärt sig. Daniel anser att lärarutbildningen är alltför mycket inriktad mot läsning och skrivning och efterlyser en ökad mångfald inom skolan, med inslag av olika estetiska uttrycksformer som bild, musik, skulptur och berättande etc. (I4 s. 6f).

Lärarna i vår undersökning ger flera konkreta exempel på vilka typer av bilder som de tycker är bra att använda. Vilka egenskaper ska då en bra bild ha? Gunhild menar att en bra bild gärna ska fånga uppmärksamheten eller vara dramatisk och att det ska finnas flera bottnar i den så att man kan diskutera kring den (I7 s. 3). En gång diskuterade hon med eleverna kring en finsk propagandabild föreställande en flicka som angräps av en dubbelhövdad rysk örn. ”De var fantastiska på att tolka den bilden. Oerhört kreativt och fantasirikt”, säger Gunhild. Eleverna saknade den historiska kunskap (den ryska, romanovska örnen) som krävdes för att göra en välgrundad, vederhäftig tolkning av bilden, men de var duktiga på att se symbolspråket i den. ”De är uppfostrade med bildspråk [...] så de är jätteduktiga på det”, framhåller Gunhild. Detta är intressant att jämföra med Daniels påstående att fler och fler ungdomar i dag tillgodogör sig världen runt omkring genom bilder från Internet, teve och filmer (I4 s. 8). Kanske är det denna vana vid att bearbeta intryck från bilder som gör att många elever har lätt för att tolka bildernas symbolspråk. Fredrik berättar om ett tillfälle då han visade en enligt hans uppfattning bra bild för eleverna (I6 s. 2). På bilden sågs en samling skäggiga och till synes våldsamma män som enligt någon elev kanske var i färd med att bränna den amerikanska flaggan, och eleverna antog genast att det var demonstrerande muslimer någonstans i Mellanöstern. Eleverna fick associera fritt kring bilden, vilket resulterade i en mängd förutfattade meningar. Det visade sig att bilden var tagen i Uppsala och att det var muslimer som demonstrerade för fred, vilket förvånade eleverna. Därpå följde en diskussion om medias makt och om hur de bilder som media förmedlar kan präglade vår syn på muslimerna. Anna berättar om en lektion då eleverna läste valda avsnitt ur Anne Franks dagbok, såg på bilder från Anne Franks museum som visade modeller över var flyktingarna levde, och slutligen fick se bilder från koncentrationslägret Bergen-Belsen. Bilderna väckte

inte oväntat kraftiga reaktioner hos eleverna och tjänade därför sitt syfte att väcka empati för förintelsens offer (I1 s. 5).

Man skulle kunna tänka sig att det finns ett samband mellan lärarnas användande av bilder och ett aktivt personligt intresse för konst och bildkultur. Det är dock inte många av de intervjuade lärarna som uttrycker ett stort personligt intresse för konst- och bildskapande i olika former. Flera är emellertid intresserade av konst och estetisk verksamhet i största allmänhet. De flesta fotograferar till husbehov (I1 s. 10, I2 & I3 s. 6, I4 s. 4f, I8 s. 6f, I10 s. 6, I11 s. 7). Vissa tar bilder, främst när de är ute och reser, som de sedan använder i sin undervisning (I1 s. 10, I3 s. 6, I4 s. 4f, I5 s. 6, I7 s. 7, I8 s. 6f, I10 s. 6). Sambandet personligt konstnärligt skapande och intresse för att använda bilder i undervisningen är således inte särskilt starkt.

### ***Erfarenheter av bildanvändande***

Många säger sig ha goda erfarenheter av att arbeta med bilder och ha sett positiva effekter när det gäller elevernas lärande. Flera lärare menar att bilder lätt fastnar i elevernas minne och att man kan återknyta till dessa när man senare i något annat sammanhang tar upp det fenomen som den aktuella bilden visat. De tycker sig märka att eleverna då bättre kommer ihåg vad det aktuella fenomenet innebar (I1 s. 3 & 8, I2 s. 8, I3 s. 2, I6 s. 1, 3 & 8, I7 s. 2 I8 s. 3, I9 s. 3). Carl hävdar att han ofta ser resultat av de bilder han använt i sin undervisning. Han menar att bilder lätt fastnar i minnet hos eleverna (I3 s. 2). ”Man ser det kanske på om man har prov och [...] då kan eleven hänvisa till en bild man har visat. När man pratar med elever, kanske har dem en kurs ett år senare så kommer de fortfarande ihåg bilden. [...] Jag märker att bilder sätter sig ganska bra” (I3 s. 3). Johanna nämner att en av hennes klasser när de gick ut gymnasiet gav henne ett träd med bilder på sig själva och på baksidan av varje bild stod det en kommentar. Johanna säger att ”en kille hade bland annat skrivit: ’jag ska alltid minnas dig som läraren som blev jagad av arga ryska munkar’”. Hon fortsätter: ”det var ju en bild som jag hade visat dem, när jag hade tagit en bild som jag inte fick på några ryska munkar [...] [då] tänkte jag: kommer han ihåg det!? Alltså, jag tycker många gånger man upptäcker att de kommer ihåg just det här med [bilder]” (I10 s 3). Henrik poängterar att bildminnet är överlägset ljudminnet och förklarar att bilder kan tjäna som krokare för minnet ”som man sen använder och hänger upp lite olika saker på” (I8 s. 3).

Några av lärarna har uppmärksammat att när de ritar, skissar bilder, på tavlan för att förklara ett fenomen minns eleverna bättre än normalt (I9 s. 6). Gunhild hävdar att:

När jag ritar, då brukar jag rita [...] samarbete kring Nilen, kanaler, feta och magra oxar och sånt. Och det märker jag, att när jag har prov sen så ritar eleverna av det. Det har satt sig, det fastnar, det funkar, alltså bättre än nästan någonting annat. Det sätter sig. De ritar samma bilder och när de har teckningen framför sig då förstår de också. Det är lättare att memorera, verkar det som i alla fall, en bild på det sättet, än vad det är att memorera en text som beskriver samma sak. Så det får väldigt bra genomslag (I7 s. 3).

Det spelar då ingen roll om teckningen eller modellen är speciellt bra ur ett konstnärligt perspektiv. Snarare är det så, menar flera av lärarna, att ju sämre ritade bilder desto bättre effekt när man ser till hur bra eleverna minns (I1 s. 4, I3 s. 5). Anna hävdar att ”de gånger jag ritar bilder på tavlan, minns eleverna dem klockrent eftersom jag ritar som en kratta” (I1 s. 4). Detta är ett fenomen som även Carl uppmärksammat:

Som nu den lektionen jag ska ha om en timme. Då ska jag gå igenom feodalismen och då kommer jag att rita upp ett feudalt bondesamhälle på tavlan. Och det kommer att se hemskt ut men de kommer att förstå poängen. Och när jag träffar dem om tio år så kommer de säkert att komma ihåg den här hemska bilden just för att den är så hemsk. Jag utnyttjar ju min brist på konstnärlighet kan man säga (I3 s. 5f).

En minoritet av lärarna i undersökningen har försökt arbeta med att integrera estetiskt skapande i undervisningen. Resultatet har varit blandat. Speciellt lärarna på en gymnasieskola som även erbjuder estetiska program har provat denna metod. Bertil som arbetar på denna skola gav eleverna fördjupningsuppgifter som handlade om Antiken. Eleverna fick redovisa arbetet på valfritt sätt förutom genom att skriva en text. Anledningen är att Bertil menar att eleverna inte lär sig speciellt bra om de får en skrivuppgift. Han menar att många inte producerar speciellt mycket text själv utan att de hittar information på Internet som de sedan redigerar. Bertil har emellertid inte så mycken tidigare erfarenhet av att jobba med att integrera estetisk verksamhet i undervisningen. En gång tidigare har han försökt sig på en liknande uppgift men då blev resultatet inte det önskade. Denna gång har han dock varit i kontakt med skolans lärare i kulturhistoria som har mycken erfarenhet av att arbeta på detta sätt och diskuterat övningens innehåll. Han hoppas och tror därför att övningen ska ge ett bättre resultat än förra gången. Syftet är inte minst att få eleverna att använda andra sinnen än de som är aktiva när man läser och skriver (I2 s. 7).

Daniel, som arbetar på samma skola som Bertil, uppmuntrar sina elever att redovisa olika fördjupningsuppgifter även genom att skapa bilder. Han menar att det är en fördel om eleverna inte bara skriver text utan också kan redovisa med hjälp av en konstnärlig produkt. Han hävdar att en skulptur kan visa på väl så avancerat tänkande som en lång text. Enligt Daniel kan det ”till och med vara så att om eleverna väljer att inte skriva text, så måste de bli ännu mer avancerade i tankestrukturerna för att kunna säga någonting alls” (I4 s. 6).

Gunhild, som jobbar på ett gymnasium med endast teoretiska program, säger sig också ha goda erfarenheter av att låta eleverna själva skapa en produkt. Ofta när eleverna har en inlämningsuppgift låter hon dem göra det i form av en tidning. Eleverna ska göra en layout, lägga in bilder och skapa texter som om det vore en tidning. Gunhild menar att eleverna brukar vara väldigt duktiga på att lösa uppgifter av det slaget. Ivar, som arbetar på ett gymnasium med både teoretiska och praktiska program, har också provat att låta eleverna skapa en tidning – dock med mindre goda erfarenheter. Problemet låg enligt Ivar dock inte i uppgiften i sig. De aktuella eleverna hade inte svårt att klara av uppgiften att skapa en tidning med bilder. Det svåra för dem var att skriva textavsnitt och hitta information om den tematik de skulle skriva om (I9 s. 8, I10 s. 8).

När det gäller nackdelar med bildanvändande i undervisningen är det ett fåtal av lärarna i denna undersökning som ser några nackdelar överhuvudtaget. Någon nämner att det möjligen kan bli för mycket bilder i undervisningen och att eleverna då tycker det blir tråkigt. En annan nackdel som nämns är att eleverna kan trubbas av för bildernas effekter om bilder används alltför ofta (I1 s. 6, I3 s. 4 & 7, I7 s. 3, I8 s. 5, I10 s. 4).



## AVSLUTNING

I denna undersökning intresserar vi oss för gymnasielärares bildanvändande i undervisningen. Det finns en rad aspekter som gör att bilder kan vara bra hjälpmedel i undervisningen. Undervisningen i skolan är i dag till stora delar baserad på text. Textbaserad undervisning passar inte alla inlärningsstilar lika bra. För vissa inlärningsstilar fungerar bilder bättre än text. Att dagens samhälle domineras av bilder gör det än viktigare för skolan och undervisningen att aktivt förhålla sig till bildmediet.

Vårt syfte är att undersöka hur lärare i gymnasieskolan använder bilder i undervisningen, vilka syften de har med bildanvändandet och vilka erfarenheter de gjort i detta sammanhang. De centrala frågeställningarna är:

I vilken utsträckning använder lärare bilder i sin undervisning? Vilka syften har de med sitt bildanvändande? På vilket eller vilka sätt använder de bilder i sin undervisning? Vilka erfarenheter har de gjort av att använda bilder avseende elevernas lärande?

Elva intervjuer med gymnasielärare utgör grunden för diskussionen av frågeställningarna. För att få så stor spridning på svaren som möjligt har vi strävat efter att intervjua lärare i skilda åldrar, med olika lång yrkeserfarenhet, lärare som arbetar på olika typer av gymnasieskolor och undervisar på olika typer av program. Vi har velat åstadkomma en så jämn könsfördelning som möjligt. Fördelningen kvinnor-män bland intervjupersonerna är fyra kvinnor och sju män. Spridningen i ålder ligger mellan 30 och 60 år. Yrkeserfarenheten varierar mellan två och 34 år. Lärarna i vår undersökning är verksamma på fem olika gymnasieskolor lokaliserade på en medelstor ort och en mindre ort i södra Sverige. De undervisar främst i historia och samhällskunskap.

Bilden som undervisningsmetod har inte tagits upp i någon större utsträckning i någon av de intervjuade lärarnas utbildning. Många av de i vår undersökning deltagande lärarna kan inte minnas att tematiken tagits upp överhuvudtaget. En majoritet av lärarna är i grunden nöjda med situationen avseende utrustningen för bildanvändande på skolorna där de arbetar. De flesta jobbar med att visa bilder på overhead. Flera efterlyser dock möjligheten att skriva ut färgoverhead eftersom de anser att färgbilder ger bättre effekt än svartvita bilder. Det finns ett

aktivt intresse för bilder hos många av de i vår undersökning deltagande lärarna. Man försöker råda bot på brister på området genom att samarbeta med sina kollegor. Man byter bilder och tipsar varandra om bra bilder. En överväldigande majoritet bland lärarna menar också att de kunde ha nytta av mer kunskaper och utbildning om hur man kan använda bilder i undervisningen. De två viktigaste källorna där lärarna hittar sina bilder är Internet och olika fackböcker. Här bör man dock nyansera sig något: de äldre lärarna i denna undersökning använder inte Internet för att hitta bilder. Läroböckerna används mycket sällan som källa för bilder vilket är något förvånande eftersom dagens läroböcker ofta innehåller en stor mängd bilder av god kvalitet.

Det visar sig att alla lärarna använder bilder i sin undervisning. Hur ofta bilder används varierar dock kraftigt. Det vanligaste sättet som bilder används på är i illustrativt syfte. Med Lindströms terminologi arbetar de flesta lärarna huvudsakligen *med* konsten, dvs. i vårt fall bilder. Det är mer ovanligt att jobba *genom* konsten även om flera lärare delvis kan sägas använda den metoden när de låter diskussionen kring en bild ligga till grund för behandlingen av ett nytt moment. Flera lärare har goda erfarenheter av att låta en bild ligga till grund för en diskussion i klassrummet. Bilder anses vara bra medel för att stimulera diskussioner. Genom att utgå från en bild blir eleverna mer engagerade i en diskussion än fallet hade varit annars. Många av lärarna hävdar att bilder väcker elevernas intresse.

Alla lärare som intervjuats i undersökningen har i grunden odelat positiva erfarenheter av att använda bilder i undervisningen. Flera pekar på att elever minns bättre om man aktivt använder en bild i undervisningen. Lärarna i vår undersökning ger en mer entydigt positiv bild än forskningen på samma område som ger en mer ambivalent bild av huruvida bilder kan förbättra minnet. Vissa undersökningar visar på positiva effekter, medan andra visar på negativa effekter. Bilder kan, som sagt, även fungera för att väcka elevernas intresse och inspirera dem till egna funderingar menar många av lärarna i vår undersökning. En fördel som vissa av lärarna i undersökningen framhäver är att man genom att använda en bild på ett enkelt sätt kan åstadkomma relativt stor effekt på kort tid. Det finns en direktet i bilder som gör att man som lärare kan använda en bild även för att tillföra något nytt även när det återstår endast ett fåtal minuter av en lektion. Eleverna kan omedelbart ge respons på en bild. Det krävs inte någon längre förberedelse under själva lektionen för att engagera eleverna i en diskussion med hjälp av en bra bild.

Den traditionella skolans fokusering på textbaserad kunskap är problematisk för elever med läs- och skrivsvårigheter och då kan bildanvändande bidra till att göra undervisningen mer givande för dessa elever. Ett bra sätt att nå de elever som har svårt för att tillgodogöra sig kunskaper genom textläsning kan vara att berätta till en bild.

Många positiva erfarenheter av bildanvändande har kommit fram i våra intervjuer. Här bör man dock vara lite försiktig och höja ett varnande finger. Som en av de i undersökningen deltagande lärarna påpekar, så är det svårt att säga om det är bilderna i sig eller om det är en kombination av att använda bilder med andra metoder i undervisningen som gör att man får ett positivt resultat (I8 s. 4). Det kan tyckas vara en svaghet i denna undersökning att vi inte kan bidra till diskussionen om det är bilden i sig själv som bidrar till att underlätta elevernas lärande. Det är dock mycket svårt att säga något om enbart bilden som undervisningsmetod, att säga något om hur endast arbete med en bild kan påverka lärandet. Man kan dock hävda att detta inte är speciellt intressant ur ett praktiskt och mer vardagsnära perspektiv på pedagogik. Lika lite som man bara använder sig av tal eller bara av skrift i sin undervisning så använder man sällan endast bilder. Det mest intressanta i detta sammanhang är således inte i första hand om det är bilden i sig som underlättar lärande utan att bilden tillsammans med andra metoder och instrument kan bidra till att förbättra undervisningen och elevernas lärande. Att lärarna har positiva erfarenheter av bildanvändande och att bilder kan bidra till att förbättra undervisningen råder det ingen tvekan om utifrån resultaten i vår undersökning.

Vi har även studerat lärarnas personliga intresse för konst och kultur för att kunna se om det finns något samband mellan bildanvändande i undervisningen och personligt intresse för konstnärligt skapande. Analysen av svaren visar att det inte huvudsakligen är lärare som är starkt kulturintresserade och som själva är konstnärligt aktiva som utnyttjar och intresserar sig för bilder i undervisningen. Däremot verkar vilken typ av gymnasieskola man arbetar på spela en viss roll. I vårt material märks det tydligt att lärarna som jobbar på en gymnasieskola med estetiska program också har ägnat bilder i undervisningen större uppmärksamhet och tankemöda. De har eller planerar i större utsträckning än lärarna på övriga skolor att försöka integrera estetisk verksamhet i sin undervisning (I2 s. 7, I4 s. 4f, I5 s. 1 & 6).

Det ska understrykas att vår undersökning endast ger ett perspektiv på problematiken. Vi har bara studerat lärarnas syn på bilder och hur de använder bilder i sin undervisning. För att komplettera denna undersökning och ge en mer heltäckande bild av hur bilder används i

undervisningen och inte minst hur de kan bidra till lärande vore det fruktbart att även studera vad elever tycker om bilder i undervisningen. Hur anser eleverna att de lär sig genom bilder? En sådan undersökning skulle kunna ge många intressanta resultat som kompletterar de som presenteras i detta arbete. Metodiskt skulle man kunna tänka sig att arbeta med hjälp av enkäter och loggböcker där eleverna under längre tid får möjlighet att uttrycka sina tankar kring arbetet och lärandet med och genom bilder.<sup>11</sup> Man skulle också kunna tänka sig att arbeta med en fenomenografiskt inspirerad metod. Förespråkarna för denna inriktning menar att det inte finns något generellt inlärningsfenomen. Därför lägger de stor vikt vid att undersöka studieobjektens (elever eller lärare) beteende i verkliga inlärningsituationer och inte i konstruerade experimentmiljöer.<sup>12</sup> Som ett sätt att ytterligare komplettera och nyansera resultaten i detta examensarbete vore det säkerligen även fruktbart att gå ut i klassrummen och studera hur lärare i praktiken använder bilder. Det kan tänkas att svaren som lärarna ger i intervjuer inte alltid stämmer överens med hur de agerar i verkligheten. I en klassrumssituation kan man även se hur samspelet mellan lärare och elever fungerar när bilder står i centrum för undervisningen. I en studie av detta slag kan man även mer ingående än vad som varit möjligt i denna undersökning studera och analysera vilka metoder lärarna utnyttjar när de integrerar bilder i sin undervisning.

---

<sup>11</sup> Dahlman 2004 arbetar på detta sätt

<sup>12</sup> Se uppsatserna i Marton m.fl. 2000 för exempel på hur man metodiskt går till väga

## REFERENSLISTA

1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, Stockholm

Alexandersson, Mikael (1994): *Metod och medvetande*, Göteborg

Alexandersson, Mikael (2002): Att skapa och kunskapa i skolan, i Skolverket: *Dokumentation av att skapa och kunskapa i skolan. Konferens i Stockholm 21-22 mars 2002 i Stockholm*, s. 9-16 (Internet:

[http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/kultur/pdf/dokumentation\\_skapa.pdf](http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/kultur/pdf/dokumentation_skapa.pdf))

Andersson, Lars M, Berggren, Lars och Zander, Ulf (red) (2000): *Mer än tusen ord. Bilden och de historiska vetenskaperna*, Lund

Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003): *Kultur och estetik i skolan*, Malmö (Internet:

<http://www.mah.se/upload/LUT/Publikationer/Rapporter%20om%20utbildning/utbrapp903.pdf>)

Barnard, Malcolm (2001): *Approaches to understanding visual culture*, Basingstoke

Borgersen, Terje & Ellingsen, Hein (1994): *Bildanalys*, Lund

Burmark, Lynell (2002): *Visual Literacy. Learn to See, See to Learn*, Alexandria

Burnett, Ron (2004): *How Images Think*, Cambridge

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000): *Lärare av i morgon*, Stockholm

Dahlman, Ylva (2004): *Kunskap genom bilder. En studie i hur studenter inom natur- och samhällsvetenskapliga utbildningar fördjupar sin ämnesförståelse genom arbete med bilder*. Uppsala (Internet:

<http://diss-epsilon.slu.se/archive/00000524/01/ylvadahlmandiss.pdf>)

Edling, Christoffer (2004): Visualisering i samhällsvetenskapen, i Aspens, P; Fuehrer P;

Sverrisson Å (red): *Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod*, Lund, s. 203-226

Egerbladh, Thor & Tiller, Tom (1998): *Forskning i skolans vardag*, Lund

Heath, Shirley Brice (2000): Seeing our Way into Learning, i *Cambridge Journal of Education*, Vol 40, Nr 1, s. 121-132

Hyerle, David (2004): *Student Successes with Thinking Maps*, Thousand Oaks

Ingridsson, Bo & Isaxon, Tommy (2002): *Lära i bild. Ett försök att öka motivationen inom so-ämnena*, opublicerat examensarbete, Lärarutbildningen Luleå Tekniska Universitet, VT-2001

*Intervjuer med gymnasielärare (II-III)*, opublicerade transkriptioner (i författarnas ägo)

- Kaa Hedberg, Bertil (2002): *Hur bättre kunna utnyttja bildspråket i undervisningen?*  
 Opublicerat examensarbete, Lärarutbildningen Malmö Högskola, HT-2002
- Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund
- Lindström, Lars (2002): Att lära genom konsten. En forskningsöversikt, i Hjort, Madeleine;  
 Unander-Scharin, Åsa; Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (red): *Kilskrift. Om  
 konstarter och matematik i lärandet. En antologi*, Stockholm, s. 107-132
- Ladberg, Gunilla (2000): *Skolans språk och barnets. Att undervisa barn från språkliga  
 minoriteter*, Lund
- Laurillard, Diana (2000): Att lära genom problemlösning, i Marton, F; Hounsell, D &  
 Entwistle (red): *Hur vi lär*, Stockholm, 2000, 3:e upplagan, s. 171-197
- Levin, Joel R (1989): A Transfer-Appropriate-Processing Perspective of Pictures in Prose, i  
 Mandl, Heinz & Levin, J R (eds): *Knowledge Acquisition from Text and Pictures*, s. 83-  
 100, Amsterdam
- Mitchell, W J T (1994): *Picture Theory*, Chicago
- Nationalencyklopedin* (Internet: <http://www.ne.se>)
- Nationellt centrum för flexibelt lärande* (Internet: <http://www.cfl.se>, <http://larstilar.cfl.se>)
- Olson, Janet L (1992): *Envisioning Writing. Toward an Integration of Drawing and Writing*,  
 Portsmouth
- Pettersson, Rune (1989): *Visuals for information. Research and Practice*, Englewood Cliffs
- Pettersson, Rune (1997): *Verbo-visual communication. 12 Selected papers*, Göteborg  
*Praktik och Teori Nr 3/2003*, (Internet: [http://www.mah.se/upload/pt3\\_03.pdf](http://www.mah.se/upload/pt3_03.pdf))
- Ramsden, Paul (2000): Inlärningens sammanhang, i Marton, F; Hounsell, D & Entwistle  
 (red): *Hur vi lär*, Stockholm, 2000, 3:e upplagan, s. 198-225
- Reid, David (1990a): The Role of Pictures in Learning Biology: Part 1, Perception and  
 Observation, i *Journal of Biological Education*, Vol 24, Nr 3, s. 161-173
- Reid, David (1990b): The Role of Pictures in Learning Biology: Part 2, Picture-Text  
 Processing, i *Journal of Biological Education*, Vol 24, Nr 4, s. 251-259
- Sparrman, Anna; Torell, Ulrika & Åhrén Snickare, Eva (2003): Bild och kunskapssökande, i  
 Sparrman, Torell & Åhrén Snickare (red): *Visuella spår. Bilder i kultur- och  
 samhällsanalys*, Lund, s. 8-21
- Säljö, Roger (2000a): *Lärande i praktiken*, Stockholm
- Säljö, Roger (2000b): Att lära genom att läsa, i Marton, F; Hounsell, D & Entwistle (red): *Hur  
 vi lär*, Stockholm, 2000, 3:e upplagan, s. 102-125
- Tidningen i Skolan (2001): *Bild*, Stockholm

- Terner, Lars (1990): *Bild, ljud, film och drama i historieundervisningen*, Uppsala
- Trost, Jan (1993): *Kvalitativa intervjuer*, Lund
- Vernersson, Folke (1999): *Undervisa om samhället. Didaktiska modeller och läraruppfattningar*, Lund
- Waern, Yvonne; Pettersson, Rune & Gary Svensson (2004): *Bild och föreställning: om visuell retorik*, Lund
- Weidemann, Bernd (1989): When good pictures fail: an information processing approach to the effect of illustrations, i Mandl, Heinz & Levin, J R (eds): *Knowledge Acquisition from Text and Pictures*, s. 157-170, Amsterdam
- Wiking, Susanne (2002): *On the Value of Pictures in Verbal Cognition*, Lund.
- Winner, Ellen & Cooper, Monica (2000): Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement, i *Journal of Aesthetic Education*, Vol 34, Nr 3/4, s. 11-75

## BILAGA – intervjufrågor

1. När läste du på lärarhögskolan?
2. Diskuterades någon gång bildens betydelse i undervisningen då du läste på lärarhögskolan?
3. Använder du bilder i undervisningen och i så fall i vilken utsträckning?
4. Har du något speciellt syfte med, eller tanke bakom, användningen av bilder?
5. Finns det några tillfällen då bildvisning är speciellt lämplig?
6. Känner du till någon pedagogisk eller annan teori om bilder i undervisningen?
7. Vilka fördelar anser du att det finns med bilder i undervisningen?
8. Kan du ge några exempel på fall där du har sett en positiv reaktion hos eleverna i samband med bildanvändning, t.ex. med avseende på inläring och minne ?
9. Finns det några nackdelar med att använda bilder i undervisningen och i så fall vilka?
10. Diskuterar du med andra lärare på skolan om bilder i undervisningen? Använder ni samma bilder? Tipsar ni varandra om bra bilder?
11. Har du någon gång låtit en bild ligga till grund för en diskussion i klassrummet?
12. Har den diskussionen varit givande eller givit önskat resultat?
13. Har du någon gång visat bilder som starkt berört eleverna? Hur har de reagerat?
14. Har du någon gång visat en bild för att väcka elevernas intresse? Eller för att väcka de mindre intresserade elevernas intresse?
15. Anser du att du har de resurser som behövs för att visa bilder för eleverna? Vi tänker på t.ex. böcker, foton, OH-apparater, projektorer, PowerPoint.
16. Varifrån skaffar du dina bilder?
17. Finns det något bildarkiv på skolan och om det gör det, använder du det?
18. Hur skulle du vilja definiera en ”bra bild” i undervisningssammanhang?
19. Har du någon gång försökt integrera någon estetisk verksamhet i undervisningen?
20. Är du intresserad av teckning/målning/konst eller annan konstnärlig verksamhet?
21. Målar du eller tecknar du själv?
22. Är du intresserad av fotografering?
23. Använder du någon gång eller har du använt egna fotografier i undervisningen?
24. Använder du ofta tabeller, diagram och andra figurer i undervisningen?
25. Skulle du vilja lära dig mer om hur man kan använda bilder i undervisningen?