

EXAMENSARBETE

VÅREN 2006

Läroarbilden

Bildanalys som metod

– Hur kan den användas för att synliggöra barns tankar om ilska?

Författare

Anette Thomasson

Josefin Koskela

Handledare

Elisabet Malmström

Bildanalys som metod

– Hur kan den användas för att synliggöra barns tankar om ilska?

Abstract

Vi utsätts dagligen för en mängd bilder då vi lever i ett bildsamhälle med TV, film, reklam, tidningar och böcker. Att dagens samhälle präglas av bilder gör det viktigt för skolan och undervisningen att aktivt förhålla sig till bildmediet. Arbetets övergripande syfte är att öka förståelsen för hur barns tankar kan synliggöras genom deras egenproducerade bilder. Vi har valt bildanalys som metod för att utifrån vår problemprecisering undersöka: Hur kan bildanalys användas för att synliggöra barns tankar om ilska? Hur använder sig barn av kulturella verktyg för att förstärka budskapet i sina bilder? De sju eleverna i undersökningen fick frågan: Vad tänker du på när du är arg? Rita och berätta!

Resultatet av undersökningen tyder på att det går att synliggöra barns tankar med bildanalys genom en kombination av samtal och att barnen ritar. Resultatet tyder även på att barnen använder sig, både medvetet och omedvetet, utav kulturella redskap för att förmedla sitt budskap.

Ämnesord: Bildanalys, bildspråk, bildkommunikation.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	5
1.1 PROBLEMFORMULERING OCH SYFTE.....	5
1.2 BAKGRUND	5
2 LITTERATURGENOMGÅNG.....	7
2.1 BILDÄMNETS HISTORIK	7
2.1.1 Den auktoritära metodiken.....	7
2.1.2 Det fria skapandet	8
2.1.3 Integration av reflektion och kreativitet	9
2.2 BILDÄMNET I DAG ENLIGT KURSPLANETEXTEN OCH LÄROPLANEN.....	10
2.3 BILD SOM KOMMUNIKATIV FÖRSTÄRKARE	11
2.4 BILDEN SOM SPRÅK	12
2.5 BILDANALYS	13
2.6 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV.....	15
2.7 PROBLEMPRECISERING	17
3 EMPIRISK DEL	18
3.1 METOD.....	18
3.2 METODVAL	19
3.3 GENOMFÖRANDE OCH URVAL	20
3.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	20
3.5 BEARBETNING	21
4 RESULTAT.....	22
4.1 BILDANALYSER GENOM BESKRIVNING, ANALYS OCH TOLKNING	22
4.1.1 Pojke (bild 1).....	22
4.1.2 Pojke (bild 2).....	24
4.1.3 Pojke (bild 3).....	26
4.1.4 Flicka (bild 4).....	27
4.1.5 Flicka (bild 5).....	29
4.1.6 Flicka (bild 6).....	30
4.1.7 Flicka (bild 7).....	31
4.2 REFLEKTION.....	32
5 DISKUSSION.....	34
5.1 METODDISKUSSION	37
5.2 FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING	37
6 SAMMANFATTNING	39
REFERENSER.....	40

Tabell- och bildförteckning

Tabell 1: <i>Tolkningssammanhang och valideringskontexter</i>	19
Bild 1: <i>Pojke 7 år</i>	23
Bild 2: <i>Pojke 7 år</i>	25
Bild 3: <i>Pojke 8 år</i>	26
Bild 4: <i>Flicka 8 år</i>	28
Bild 5: <i>Flicka 7 år</i>	29
Bild 6: <i>Flicka 7 år</i>	31
Bild 7 : <i>Flicka 7 år</i>	32

1 Inledning

Arbetet handlar om bildanalys som metod för att synliggöra barns tankar om ilska. Det framgår tydligt i grundskolans kursplan i bild, att bildanalys är en viktig kunskap för dagens elever (Skolverket, 2000). Om eleverna ska ha en potential att uppnå målen för det femte skolåret måste pedagogen behärska bildanalys för att kunna möjliggöra detta.

1.1 Problemformulering och syfte

Uppsatsens problemområde är bildens roll i skolan formulerat i en problemformulering: Vilken roll kan bildanalys ha i undervisningen? Vårt övergripande syfte är att öka förståelsen för hur barns tankar kan synliggöras genom deras egenproducerade bilder.

1.2 Bakgrund

Vi utsätts dagligen för en mängd bilder då vi lever i ett bildsamhälle med TV, film, reklam, tidningar och böcker. Att dagens samhälle präglas av bilder gör det viktigt för skolan och undervisningen att aktivt förhålla sig till bildmediet. Dagens elever måste därför rustas för att bli medvetna om bilder och dess betydelser för att bättre kunna möta omvärlden. I kursplanen för bild framgår det att ”bildämnet har sin inriktning mot kunskaper i att skapa bilder och former, bildkommunikation samt i att avläsa, tolka och analysera bilder och former...” (Skolverket, 2000, s. 10).

Det faktum att skolans undervisning idag till stora delar baseras på text gör att vissa elever missgynnas. Med tanke på att elever lär sig på olika sätt och har olika inlärningsstilar är det viktigt att variera och anpassa undervisningen. I Lpo 94 framgår det att ”i skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper” (Utbildningsdepartementet, 1998, s.8). Men i *Skolverkets lägesbedömning* (Skolverket, 2005b) framgår det att inom de praktisktestetiska ämnena har lärare otillräcklig insikt om innehållet och användningen av kursplanen. Wetterholm (2001) menar att det finns en slags tillåtelse inom skolans värld att inte behärska bildämnet. Bilden utnyttjas på fel sätt i undervisningen samt behöver ha ett medvetet syfte (Gafvelin, 2005).

Tyvärr är bildtimmarna allt för ofta en tid då eleverna får rita och måla vad de vill, om de vill. En del lärare på låg- och mellanstadiet försvarar sig med att de inte kan rita eller måla själva. Vore det möjligt att låta eleverna räkna eller skriva hur de vill? Nähä, det är ju viktigt (Gafvelin, 2005, s.34).

I kursplanen för bild framgår det dock att ”kunskaper om bild och bildframställning har stor betydelse för arbetet i skolan och för elevernas övriga liv och verksamhet” (Skolverket, 2000, s. 8). Detta uppmärksammar även Ahlner Malmström (1991) då hon menar att genom att barn utvecklar förståelse för kamraters och massmedias sätt att göra bilder och om de utvecklar sitt eget bildspråk, ökar barnens kommunikativa kompetens. Vygotskij (1995) framhåller att kreativitet och fantasi är en viktig del av barns utveckling, men för att förmågan ska utvecklas krävs stimulans.

2 Litteraturgenomgång

Arbetet inleds med bildämnetns historia i Sverige. Bildämnet i ett historiskt perspektiv är av betydelse i arbetet för att se hur bilden introducerades i skolan och hur den har utvecklats till vad den är idag. Därefter följer ett avsnitt med bildämnet idag enligt kursplanetexten och läroplanen. Vidare behandlas delar av det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt i arbetet. Följande stycke handlar om bilden som kommunikativ förstärkare och sedan beskrivs bilden som språk. Därpå följer ett avsnitt om bildanalys och inför den empiriska studien presenteras arbetets problemprecisering.

2.1 Bildämnetns historik

Bildämnet i Sverige har påverkats av olika riktningar från den allmänna folkskolans start fram till idag. Nedan följer en översikt av bildämnetns historia från 1840 och framåt.

2.1.1 Den auktoritära metodiken

När den allmänna folkskolan växte fram i Sverige under 1840-talet hade bildämnet en obetydlig roll i skolan. Två decennier senare står det i den dåtida målsättningen för ämnet att teckning är nödvändigt och kan nästan jämföras med färdigheten att skriva (Nordström & Romilson, 1970). Men det var inte förrän i slutet på 1870-talet som teckning blev ett eget ämne på schemat. Anledningen till det var att staten tillsatte en granskningskommitté som ”föreslog att teckningsämnet skulle vara obligatoriskt och ha ett bestämt timtal och ett gemensamt mål” (Åsén, 1992, s.12). Samtidigt föreslog granskningskommittén att en ny metod inom teckningsämnet skulle användas överallt och i alla skolformer. Metoden som var utarbetad av den tyske pedagogen Adolf Stuhlmann gick ut på att:

Eleverna fick teckna på papper försedda med rutnät. Ofta visade läraren upp en förlaga, också den försedd med rutnät, inför klassen, och denna förlaga skulle eleverna rita av steg för steg samtidigt som läraren ritade före på tavlan (Åsén, 1992, s.12-13).

Enligt Stuhlmann skulle detta arbetssättet ge eleverna en nödvändig grund för att sen kunna gå vidare och till slut kunna teckna av föremål på fri hand, utan rutor eller punkter. Enligt Åsén (1992) är det mycket som ”tyder på att elevernas färdigheter i att teckna ofta kom att underordna skolans krav på disciplin” (s. 13). Vidare påpekar Åsén att kriterierna för bedömning av elevernas bilder var tydliga eftersom det handlade om att avbilda, det som var rätt eller fel, bättre eller sämre kunde lätt upptäckas. Värt att påpeka är att i folkskolan har

klasslärarna alltid undervisat i teckningsämnet, däremot anställdes tidigt teckningslärare i läroverken (Nordström & Romilson, 1970). I folkskolan ansågs teckningsämnet bidra till noggrannhet, renlighet och arbetsdisciplin (Marner, 2000). Under den auktoritära metodiken var elevens intressen och behov underordnade samhällets krav.

Under 1900-talets början utvecklades kunskaperna inom psykologi och intresset för barns bilder växte. Inom psykologin gjorde man studier av barns bilder för att kunna utläsa genetiska utvecklingsmönster hos människor (Åsén, 1992). I många av studierna drogs det motsvarigheter mellan utvecklingen av barns teckningsförmåga och den mänskliga civilisationens utveckling (a.a.).

Sammanfattningsvis fanns det redan i början på 1900-talets början tre riktningar inom bildpedagogiken (Wetterholm, 2001). Dels Stuhlmans avbildningsmetod som dominerade ett tag innan och kring sekelskiftet, men som sedan fick dåligt rykte eftersom eleverna sällan kom längre än till avbildningen med rut- eller punktnät (Marner, 2000). Den andra riktningen skapades av konstnärer och psykologer och tog intryck av utvecklingspsykologiska studier. Den tredje riktningen som företrädades av svenska Ellen Key ”hyllade konsten som en väg till kunskap och förståelse med estetik som viktigt inslag” (a.a., s. 15). Under 1900-talets första hälft förändrades ämnets sammansättning, men utvecklingen gick sakta. Enligt undervisningsplanen för år 1919 skulle teckning först och främst vara ett uttrycksmedel som även skulle användas i de andra ämnena (Åsén, 1992). Bildverksamheten var vanlig i hembygdsundervisningen och i geografi, historia och naturkunnighet. Eleverna ritade och målade som en del av inläringen (Marner, 2000). Arbetsmaterialet för eleverna var under lång tid blyertspennan, det var först efter en längre tids träning i att teckna som eleverna fick pröva på akvarellfärger eller tredimensionella material (Nordström & Romilson, 1970). Någon undervisning i det som vi idag kallar för bildens språk fanns inte, utan bildkonsten skulle genom sin närvaro ge kulturfostran (Wetterholm, 2001).

2.1.2 Det fria skapandet

På 1940-talet skapas en ny riktning av konsthistorikern Herbert Read med drag från Keys konstriktning. Reads tankar blir sedan grunden för det så kallade ’fria skapandet’ (Wetterholm, 2001).

Wetterholm (2001) menar att det fria skapandet har dominerat ämnesdebatten och ämneslitteraturen från 1950-talet och 60-talets början. Begreppet fritt skapande har många olika innebörder enligt Åsén (1992) där följande föreställningar ligger till grund för idéer om det fria skapandet och har påverkat skolans undervisning:

- Ett barns teckning kan aldrig bli felaktig. Eftersom barns bildtryck är individuella och barn tecknar utifrån sina föreställningar, bör läraren undvika att korrigera det som tecknats eller målats.
- Det är viktigt att lära barn använda färg som uttrycksmedel och låta dem uttrycka känslor i färg och form.
- Undervisning i perspektiv och framför allt kopiering och avbildning är inte lämpligt eftersom det kan leda till att barn misstror sin egen förmåga.
- Olika personligheter kräver i regel olika material och uttrycksmedel. Genom att öka tillgången till material, ökar man antalet uttrycksmedel – ju fler material, desto bättre (s.18).

Åsén (1992) menar att en extrem tolkning av det fria skapandet är att låta barnen göra som de vill för att inte påverka mot deras utvecklingsnivå. Men det fanns dock vissa krav, bland annat att eleverna inte skulle teckna smått och hellre använda färg än blyertspenna. Det nya tankesättet ledde till konflikter mellan olika generationer av lärare. En riktning menade att det fria skapandet skulle främja förståelsen för konst och ville sprida det över hela skolväsendet (Wetterholm, 2001). Vidare beskrivs att ”den svenska teckningsundervisningen öppnade alltså portarna till en ny bildvärld på vid gavel och den nya bildvärlden var barnens” (s. 22). Lärarens uppdrag i teckningsämnet var nu inte längre att gå runt och finna fel utan att väcka deras fantasi och få barnen att se omvärlden själv utifrån sig själva (a.a.). En svensk bildpedagog som tog intryck av bland annat Read var Jan Thomaeus. Thomaeus ville utveckla människans medfödda sinne för färg och form och anknyter på det sättet till Reads tankar om det fria skapandet. Det som utmärker Thomaeus är hans beskrivning av ett triangelförhållande mellan eleven, som alltid sattes främst, materialet och läraren. Materialet och lärarens betydelse kan variera, men ofta är materialet viktigare än läraren (a.a.).

2.1.3 Integration av reflektion och kreativitet

Under slutet på 1960-talet började det fria skapandet ifrågasättas. Kritikerna undrade om tanken med det fria skapandet var att teckningsundervisningen i första hand skulle öka elevernas personlighetsutveckling och undvika att påverka eleverna (Åsén, 1992). Istället borde teckningsundervisningen bestå av både kunskap om bild och bildspråk samt skapande bildarbete, menade kritikerna. I 1969 års läroplan för grundskolan skrev man in teoretiska

moment i de praktisk-estetiska ämnena, men inte praktiska moment i de teoretiska ämnena (Åsén, 2005). Detta innebar att skolans innehåll, åtminstone på papperet, fick en mer teoretisk slagsida med mindre utrymme för praktiskt arbete och skapande verksamhet. Redan nu föds tankarna om vikten av att göra eleverna medvetna om det kommersiella bildspråkets makt och lära dem att granska de budskap som olika bilder i media förmedlar (Nordström & Romilson, 1970). I 1980 års läroplan syns förändringarna bland annat genom att ämnet bytte namn från teckning till bild (Skolöverstyrelsen, 1980). I och med namnbytet poängterades att fokus flyttats från teckning till bilder i största allmänhet. Det nya ämnet beskrivs som ett språkämne som är ”ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan av att tala, läsa och skriva” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 69). I Lgr 80 framgår även att eleverna ska diskutera bilders roll och ”göras medvetna om den påverkan de utsätts för då det gäller livsstil, konsumtionsvanor, attityder och värderingar” (a.a. s. 69). De senaste 20 åren har det forskats mycket kring teorier om bilden som språk. Åsén (1992) menar att genom historien har just strävandet efter att ge ämnet en vetenskaplig grund varit ett huvudsakligt mål, sedan ämnet kom in i skolan.

Bildämnet bär tydliga spår med sig av äldre tankesätt och traditioner som förs vidare bland olika lärargrupper i skolan. Detta gör att ämnet hela tiden breddas vilket kan leda till urvalsproblem och en kamp mellan de olika traditionerna. Åsén (1992) menar att ”i detta sammanhang när det möjliga ämnesinnehållet är oerhört omfattande och urvalet av innehåll i hög grad faller på lärarna själva, är det viktigt att vara medveten om traditionens makt – vad olika ämnesinriktningar syftar till och vilken historisk förankring de har” (s. 24).

2.2 Bildämnet i dag enligt kursplanetexten och läroplanen

Med dagens läroplan har bildämnet fått uppdraget att tillsammans med andra ämnen i skolarbetet ”förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 7). Enligt kursplanen för bild framgår det att ”kunskaper om bild och bildframställning har stor betydelse för arbetet i skolan och för elevernas övriga liv och verksamhet”. Bildämnet disponerar över 230 timmar under de nio grundskoleåren. Delas dessa timmar jämt över de nio skolåren blir det cirka 25 bildtimmar per läsår. Lektionstimmarna behöver inte fördelas jämnt under de nio åren utan kan till exempel koncentreras till de senare skolåren. En anledning till det är att i de senare skolåren finns det oftast utbildade bildlärare och anpassade lokaler (Wetterholm, 2001).

I kursplanen framgår det att bild och bildkonst ger unika möjligheter till studier och reflektion kring att tänka, skapa och uppleva sig själv och omvärlden i olika tider och kulturer (Skolverket, 2000). Genom detta tydliggörs vikten av att skapa i kursplanen för bild. Syftet med bildämnet sammanfattas på följande sätt i kursplanen:

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

I kursplanen anges även mål som eleverna ska sträva mot i grundskolan. Ett exempel på det är att eleverna ska utveckla ”förmågan att analysera och samtala om bilder och förståelse av att bilden bär betydelser, skapar mening och har ett innehåll utöver det föreställande” (Skolverket, 2000, s. 9). Ett annat mål att sträva mot är att eleven ska bli ”medveten om bilden som språk och dess roll och användning i skilda sammanhang och kulturer samt utveckla förmågan att kommunicera med hjälp av egna och andras bilder” (a.a., s. 9).

Den *Nationella Utvärderingen av grundskolan 1993* visar att den största delen av undervisningen läggs på att enbart skapa bilder (Marner, 2000). Detta kan ses som ett tecken på att det fria skapandet fortfarande tillämpades då, samtidigt som bildförstärkare, medier och kulturorientering lyftes fram i läroplanen, bildämnets kursplan och i modern bildforskning (a.a.). 2003 års *Nationella utvärdering av grundskolan* visar att bildframställning fortfarande dominerar bildämnet (Skolverket, 2005a). Utvecklingen har gått långsamt inom bildundervisningen, trots nya läroplaner sedan den förra utvärderingen gjordes 1993 (Åsén, 2005). Åsén menar vidare att nya läroplaner inte tycks slå igenom mer än i begränsad omfattning. Bildanalys och bildkommunikation är exempel på moment som funnits med i läroplanerna och kursplaner i 25 år, men som fortfarande inte har slagit igenom fullt ut (a.a.).

2.3 Bild som kommunikativ förstärkare

De flesta barn kan redan innan skolstarten skapa bilder och med hjälp av dessa kommunicera med andra, genom bilderna kan de förmedla bland annat händelser och känslor. Denna färdighet, att kommunicera, utvecklas tidigt innan barnen kan läsa och skriva. I skolan är det viktigt att ta till vara på dessa kunskaper och vidareutveckla barns bildspråk samt lära dem att använda sina spontana bilder på ett medvetet sätt. Enligt Wetterholm (1992) har ”bilder blivit allt mer integrerade med barns språkliga utveckling och utgör en del av tänkandet” (s. 39).

Det innebär att genom utveckling av bildspråket utvecklas även barns intellekt. Om elever vänjer sig vid att kommentera bilder, både egna och kamraters, kan samtalet bli utvecklande för både bildspråket och det verbala språket (a.a.). Ahlner Malmström (1998) är av samma mening, då hon påpekar att genom att barn skissar, ritar, målar samt samtalar om bilder kan det hjälpa till att, vid sidan av ordet, göra kommunikationen tydligare.

Då bilders och symbolers inflytande i samhället ökar lyfter kursplanen för bild fram att ”kunskaper om bilder och bildkommunikation är en viktig förutsättning för att aktivt delta i samhällslivet” (Skolverket, 2000 s. 8). Både kursplanerna i svenska och bild använder sig av det vidgade textbegreppet. Innebörden av det är att skolan nu beaktar bildens betydelse och involverar den tillsammans med skrivna och talade texter. Det uttrycks i kursplanen för svenska att ”ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder” (a.a. s. 98). Det framgår att tillägandet kan ske på olika sätt, inte bara genom läsning utan även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium (a.a.).

Borgersen och Ellingsen (1994) anser att bilder är kommunikationsmedier som avsändaren kan kommunicera genom till mottagaren. Genom att studera bilder kan vi upptäcka ett budskap eller en mening vilket innebär att bilder även kan ses som en typ av text som framställs genom bildspråk. I denna kommunikationsprocess finner Borgersen och Ellingsen klara likheter mellan bild och verbaltext och mellan bildläsare och textläsare (a.a.).

2.4 Bilden som språk

I dagens samhälle överöses vi dagligen av olika slags bilder från medier, så som tidningar och TV. En del menar att denna mångfald av bilder påverkar vår förmåga negativt att använda språket korrekt och konstruktivt. Samtidigt är det många som hävdar motsatsen, att bilder är bra för inläringen. Imsen (2000) refererar till Allan Paivio som hävdar att det finns två olika slags minnen, ett för lagring av abstrakt kunskap och ett för föreställningar. Dock finns det inga vetenskapliga belägg för att dessa verkligen existerar. Likväl kan dessa begrepp hjälpa oss att förstå vad som underlättar inläring. Paivio menar att det exempelvis är lättare att komma ihåg ord som man har en föreställning om, som ’kopp’, än abstrakta ord som ’lycka’ (Imsen 2000). Imsen drar slutsatsen att om vi stimulerar eleverna att använda sin fantasi och att bilda föreställningar hjälper vi dem i inlärningsprocessen. Detta genom att använda ett visuellt språk i undervisningen. Lärare och elever har inte samma erfarenheter och även om

läraren är beskrivande i sitt verbala språk betyder det inte att eleverna lyckas att skapa sig de föreställningar som läraren har tänkt sig. Därav underlättar det om läraren utnyttjar bilder i sin undervisning då dessa sannolikt hjälper eleverna att skapa olika föreställningar om innehållet (a.a.). Även Ahlner Malmström (1991) påvisar att bilden tillsammans med ordet kan ha en stor plats i barns tänkande. Genom bilder kan barnet bli påmind om tidigare situationer, känslor och tankar och få distans till det som hänt (a.a.).

I *Skolverkets lägesbedömning* (2005b) framgår det att ”de förändringar som skett på bildens område är mer omfattande än de som har skett motsvarande tid inom skriftspråket” (s. 14). Därav är det viktigt att eleverna får kunskap om bildens betydelse och möjligheter.

Wetterholm (1992) framhåller, att sannolikt har den som har ett välutvecklat bildspråk större möjligheter att hålla isär bild och verklighet och kan skilja på olika bildspråkliga uttryck (a.a.). Däremot hävdar Säljö (2000) att bildspråket är ett sämre kommunikationsmedel än skriftspråket. Han menar att det finns mycket som man vill kommunicera om men som inte går att uttrycka i bilder, ”med en avbildning är det således svårt att kommunicera vissa sorters budskap, att beskriva händelseförlopp, att ge förklaringar och argument för en ståndpunkt...” (a.a. s. 168). Imsen (2000) menar dock att bilder inte ska nedvärderas eftersom bilder inte utestänger språklig utveckling:

Som ett led i informationsbehandlingsprocessen kan föreställningarna omvänt vara viktiga, fasta hållpunkter för språkutvecklingen. Ord måste ju ha mening. Bilder kan bidra till sådan mening och därmed ha en viktig hjälpfunktion i språkutvecklingen (s.163).

Marner och Örtengren (2003) menar att det finns belägg för Säljös kritik mot svårigheten att kommunicera vissa sorters kunskap med bilder. Men de anser att det även omvänt kan hävdas att det finns viss sorts kunskap som är svår att kommunicera verbalt, exempelvis rumsuppfattning. Sådan kunskap förmedlas med fördel via bilder.

2.5 Bildanalys

Karlsson och Lövgren (2001) argumenterar för flera olika anledningar till varför bildanalys är viktig i skolans undervisning. De påvisar en undersökning som är gjord av tidningen *Skolvärlden* 1994, som visade att innehållet i lågstadiets läroböcker utgörs 60 till 80 procent av bilder och för mellanstadiets läroböcker är det 50 till 70 procent. Läroboksbilderna är

ämnade för att eleverna ska få kunskaper inom olika områden på ett djupare plan än bara känna igen platser och föremål. Erfarenheten visar att elever behöver kontinuerligt träna på att analysera bilder för att kunna ”se bortom den första spontana reaktionen” (s. 42). Detta anser Karlsson och Lövgren är en stor anledning till att bildanalys borde ges större utrymme i undervisningen. Det stora informationsflödet i dagens kommunikationssamhälle är ett annat argument för ökad bildanalys. Författarna menar att många av bilderna som rör sig i exempelvis media och Internet, är centrala i barn och ungdomars värld och allt tyder på bilderna blir fler och fler. Det är en företeelse som skolan inte kan stänga ute (a.a.).

Borgersen och Ellingsen (1994) framhåller vikten av att få eleverna att stanna upp och lägga märke till detaljer i bilder. Vidare menar han att:

Om vi börjar undervisningen med teoretiska utläggningar tappar eleverna lätt intresset för att arbeta med bilder. Till att börja med kan det vara viktigast att få eleverna att sänka hastigheten, att inte bli färdiga med en bild på ett ögonblick. De är vana att betrakta bilder på ett ytligt sätt, att näst intill konsumera bilder (s.26).

Att få eleverna att lägga märke till detaljer kan efterhand få dem att se att detaljerna har en viktig funktion i helheten (a.a.). Att stanna upp och fundera över vad man ser är en förutsättning för att kunna förstå vilken betydelse en figur eller en gest kan ha. Borgersen och Ellingsen menar att elever i allmänhet är lika duktiga som lärare på att lägga märke till vad som finns i bilder. Detta beror på att eleverna har vuxit upp i en bildkultur där de möts av bildintryck oavbrutet. Borgersen och Ellingsen menar dock att det är sällsynt att elever tar sig tid till att bearbeta detaljer i bildflimret, men att det kan vara av vikt för dem istället för att rusa vidare till nästa intryck. Karlsson och Lövgren (2001) hävdar att ytterligare en anledning till att analysera bilder är ”att eleverna därigenom, lär sig hur information kan styras, kontrolleras och formuleras i bild. Detta har stor betydelse när eleverna själva ska framställa eller använda bilder” (s. 43). Ahlner Malmström (1998) menar att en annan anledning till varför bildanalys ska vara en del i lärandet är att elever har ett behov av att bli uppmärksammade och bekräftade genom sina bilder.

Enligt Wetterholm (2001) måste eleverna lära sig att tolka och analysera bilder och därmed få kunskap om dess djupare innebörd. I kursplanen framgår det att bildundervisningens syfte bland annat är att utveckla kunskaper i att analysera och kommunicera med bilder. Vidare menar Wetterholm att i bilden finns det en annan betydelse som inte framgår vid första betraktelsen, den som betraktar bilden ska inte nöja sig med detta första intryck utan ska tolka

och söka efter innebörd utifrån egna förutsättningar. Dock måste även skaparens syften försöka förstås så det inte uteslutande utgår från betraktarens egen tolkning (a.a.).

Ett av kursplanens mål i slutet av femte skolåret är att eleven ska ”ha grundläggande förmåga att granska och tolka bilder och former” (Skolverket, 2000 s. 10). För att eleverna ska kunna uppnå detta mål behöver de få möjlighet att i undervisningen utveckla sina kunskaper inom bild. Karlsson och Lövgren (2001) menar att ett av bildanalysens främsta syften är att förklara för oss varför vi reagerat som vi gjort inför en bild. Bildernas innehåll kommer över oss omedelbart och utan att vi hinner tänka påverkar de våra känslor. Därför kan de användas både till att överrumpla och övertyga. Genom att analysera bilder blir vi medvetna om varför vi tagit till oss en bild eller varför vi avfärdat den (a.a.). Även Ahlner Malmström (1991) påpekar att ett av bildtolkningens främsta syfte är att skapa förståelse för innehållet i bilden. Genom att analysera bilder tillsammans med eleverna kan eleverna upptäcka att de tolkar en bild på olika sätt. Detta är ett viktigt arbete i samband med empatiövningar eftersom eleverna får träna sig i att sätta sig in i hur andra människor tänker och tolkar saker (Borgersen & Ellingsen, 1994).

2.6 Sociokulturellt perspektiv

Vygotskij har utvecklat en teori om att allt lärande sker genom social mediering (Bendroth Karlsson, 1998). Vygotskijs tyngdpunkt ligger vid det sociala samspelet och att människans vetande skapas genom det. Han menar att ”kulturella *redskap* (tools) och *symboler* (signs) medieras först i ett socialt samspel och därefter inom oss själva” (a.a. s. 35). Kulturella redskap innebär olika former av symbolspråk som används i en kultur, exempelvis ”det talade och skrivna ordet eller tecknad, målad och skulpterad kommunikation” (a.a. s. 35). Mediering innebär att ”ett budskap förmedlas med språket, en språkhandling, uttryckt med hjälp av ett redskap, t.ex. en bild eller en text” (Malmström, 2002, s. 14). Vygotskij ansåg att mediering är grundläggande för kulturella och kognitiva (mentala) redskap som språk, skrivande, berättande och teckning (Imsen, 2000).

Vygotskij menar att olika redskap behövs vid aktiva lärandeprocesser. Dessa redskap kan dels vara mentala det vill säga olika typer av symbolspråk, dels tekniska redskap som hjälper till att hantera verkligheten rent fysiskt. Redskapen utvecklas i samspel med omgivningen och påverkas av den kultur man lever i.

- I bildprojekt kan de tekniska redskapen utgöras av exempelvis:
- Olika material; färg, pennor, olika typer av papper, penslar, lera, trä, osv.
 - Olika tekniker; teckning, målning (av olika slag), frottage, collage, tryck och skulpturer.

- I bildprojekt kan mentala redskap utgöras av:
- Nya sätt att se.
 - Nya ord och begrepp och sätt att samtala om bilder.

(Bendroth Karlsson, 1998 s. 36)

Enligt Vygotskij (1995) har människan två typer av handlingar; en reproduktiv och en kreativ. Reproductiv eller återskapande handling menar Vygotskij är nära förknippat med vårt minne. Handlingen kännetecknas av att människan reproducerar eller upprepar redan tidigare skapade och utarbetade tillvägagångssätt eller återupplivar spår av tidigare intryck (a.a.). Yngre barns teckningar utgår framför allt från minnet och inte efter verkligheten. Bilder barn skapar utvecklas som om barnet berättar om föremålet medan de ritar. Vygotskij hävdar att detta kan utläsas genom en analys av teckningen.

Barnet ritar vad det känner till om saken, det som förfaller att vara väsentligast, och inte alls det som det ser eller kan iakta. När barnet ritar en ryttare till häst i profil, ritar det ärligt båda benen på ryttaren, fastän en betraktare från sidan bara kan se ett av dem. När det ritar en människa i profil gör det två ögon på teckningen (s.89).

Den kreativa handlingen eller den kombinatoriska är en aktivitet som skapar nya bilder eller handlingar, men kan även med hjälp av tidigare intryck skapa nya situationer (a.a.).

Marnier (2005) påvisar att den tysta eller den icke verbala kunskapen ses som en motsats till den verbala kunskapen som finns i språket. Den icke verbala kunskapen framställs ofta som mindre värd och exempelvis musik och bild ses som negationer till språket (a.a.). Detta synsätt leder till att teori och praktik skiljs åt och ger inget helhetstänkande. Vygotskij stödjer inte detta tankesätt utan poängterar helhetsperspektivet mellan det kreativa och reproduktiva, det sociala och det individuella och mellan det estetiska och det begreppsliga (a.a.).

2.7 Problemprecisering

Forskning visar på flera fördelar med bildanalys i undervisningen, trots det läggs stor vikt vid att enbart skapa bilder i undervisningen. Åsén (2005) hävdar att bildanalys och bildkommunikation är exempel på moment som funnits med i läroplanerna och kursplaner i 25 år, men som fortfarande inte slagit igenom fullt ut. Utifrån detta är vår problemprecisering:

- Hur kan bildanalys användas för att synliggöra barns tankar om ilska?
- Hur använder sig barn av kulturella verktyg för att förstärka budskapet i sina bilder?

3 Empirisk del

För att undersöka bildanalysens möjligheter har vi gjort en undersökning där barn har fått frågan: Vad tänker du på när du är arg? Rita och berätta med en bild!

3.1 Metod

Bildanalys är en sammanfattande benämning på alla de metoder och förhållningssätt som används för att beskriva och tolka bilder. Cornell m.fl. (1992) hävdar att bildanalys består av både:

Normativa förhållningssätt, där man utgår från bestämda värderingar och söker bekräftelse på dem i bilden, och system med *anspråk att objektivt* göra reda för vad bilden innehåller av faktisk kommunikation eller estetiska påverkningsmedel (s. 43).

Borgersen och Ellingsen (1994) poängterar att en bildanalys inte enbart är en sönderdelning av bilduttrycket där de enskilda delarna studeras. I en bildanalys måste man tränga in i bilden och leta efter ett budskap, det vill säga en mening. Vid tolkningen måste bilden som helhet tydas eftersom de enskilda delarna står i förhållande till varandra. Samtidigt måste även hänsyn tas till vem bilden är skapad för, när den är gjord och till viss del vem som skapat bilden. Hur analysen tolkas är beroende av personen som utför den, vilken personlighet hon besitter, temperament, åsikter och uppfattningar (a.a.). En annan viktig aspekt vid bildkommunikation är att ”det alltid sker en förlust av information när vi försöker förmedla ett budskap eller att uttolkaren ser eller hör något som den andra personen inte avsett att förmedla” (Ahlner Malmström, 1998, s. 170). Det sker på samma sätt åt det andra hållet då bildskaparen kan ha velat förmedla budskap som inte uppfattats eller som tolkats på ett annat sätt än avsikten.

Alla bilder tolkas utifrån tolkarens förutsättningar därför kan ingen generell analysmodell användas utan måste anpassas efter syftet med analysen och bilden. Wetterholm (2001) refererar till Sandström (1985) som menar att ”olika tolknings- och analysmetoder kan förekomma sida vid sida” (s. 66).

En fördel med att besitta kunskaper om bildanalys innebär att man stärker sin position som bild betraktare. Det bidrar även till att vi skärper vårt kritiska sinne och stärker vår uppmärksamhet (Borgersen & Ellingsen, 1994).

3.2 Metodval

Borgersen och Ellingsen (1994) hävdar att valet av metod inte bara grundar sig på bilden som ska tolkas utan även på den tolkandes personliga intresse och syfte med analysen. Eftersom vi ska analysera barns egenproducerade bilder ur ett lärandeperspektiv har vi valt en enkel och tydlig modell. Flertalet bildanalyser riktar sig till tolkning av konstverk och är som modeller inte tillräckliga och användbara i det dagliga arbetet för pedagoger att förstå barns utforskande av världen. För att användandet av analysen ska kunna utnyttjas till fullo bör modellen vara enkel och lätt för pedagogerna att förstå.

Vi har valt en bildanalysmodell som är sammansatt av Elisabet Ahlner Malmström (1998). Ahlner Malmström menar att ett bra sätt att lära sig bildanalys kan vara att följa ett givet schema, där analysen delas upp i olika steg. Den valda modellen utgår från de tre stegen:

Beskrivning

Bilden beskrivs utan personliga värderingar, man beskriver helt enkelt det som syns på bilden. Det kan vara personer, föremål, former och färger.

Analys

Bilden analyseras genom association, vilka tankar väcker bilden hos betraktaren. Vad kan personen som gjort bilden ha tänkt på? Associationerna kan delas upp i kulturbundna, som symboler, myter och privata.

Tolkning

Bilden ses i den kontext då den skapades. Vilket är det troliga budskapet med bilden? Vad i kunskap om avsändaren/konstnär/barn i relation till bild – verklighet stärker din ståndpunkt?

För att få en tydligare struktur på tolkningen utgick vi, med en viss modifikation, från Kvaless (1997) tabell om tolkningssammanhang och valideringskontext gällande intervjutolkning. Tabellen är baserad på de tre punkterna: Självförståelse, Kritiskt sunt förnuft och Teoretisk förståelse. I självförståelsen försöker uttolkaren uppfatta meningen i det som sägs (i vårt fall ritas och sägs). I kritiskt förnuft inriktas uppmärksamheten antingen på innehållet av vad som sägs (eller ritas) eller på personen som yttrar det och jämför med allmänna normer. Detta kan vidga tolkningen av ett uttalande. Teoretisk förståelse innebär att forskningens teorier integreras med personens uttalanden (eller bild).

Tolkningssammanhang	Valideringskontext
Självförståelse	Intervjupersonen
Kritiskt sunt förnuft	Allmänheten
Teoretisk förståelse	Forskarsamhället

Tabell 1: *Tolkningssammanhang och valideringskontexter (Kvale, 1997, s. 193)*

Innan vi genomförde undersökningen utfördes en pilotstudie. I pilotstudien fick flera elever genomföra uppgiften samtidigt, vilket innebar att vi inte kunde lyssna på barnen. Resultatet av studien medförde att vi upptäckte vikten av barnens kommentarer samt att samtala med dem under och efter att bilduppgiften genomfördes.

3.3 Genomförande och urval

Undersökningen genomfördes i en årskurs ett, där 7 elever deltog. Anledningen till att vi valde att utföra undersökningen i en årskurs ett är att Ahlner Malmström (1991) menar att ”små barn ritlar och målar mycket beror på att det är den dimensionen av språket de behärskar. Det är genom sina bilder de talar och det är genom bilder små barn ’skriver’” (s. 16). Bilder är fortfarande en naturlig del i sjuåringens vardag medan skriftspråket är ännu en relativt ny företeelse för dem. Målat och ritat har barnen gjort i många år men att uttrycka sina tankar i skrift kan vara mer komplicerat. Barnen i undersökningen valdes ut i samråd med klassläraren. Valen gjordes utifrån barnen i klassen för att få ett representativt urval.

Vi genomförde undersökningen med ett barn i taget som fick följa med till ett avskilt rum. Barnet förseddes med papper, blyertspenna, radergummi samt färgpennor. Vi hade förutbestämda uppgifter vilket innebar att en ställde frågorna och samtalade med barnen och att en av oss antecknade. Anledningen till att vi valde att inte använda oss av bandspelare under undersökningen var att vi tror att barnen skulle bli påverkade av den. Närvaron av bandspelaren kunde ha hämmat barnen och påverkat samtalen. För att skapa kontakt och få barnen att slappna av fördes ett allmänt samtal först med dem. Sedan ställdes frågan: vad tänker du på när du är arg? Rita och berätta med en bild! De barn som hade svårt för att komma igång hjälptes genom vidare samtal.

3.4 Etiska överväganden

Innan undersökningen genomfördes godkände vårdnadshavarna, till de medverkande barnen, skriftligt att deras barn fick delta. Vetenskapsrådet (2002) framhåller att om den som medverkar i en undersökning är under 15 år, det bra att ordna ett godkännande från dennes vårdnadshavare. I enlighet med Vetenskapsrådet (2002) informerade vi deltagarna om att de hade rätt att när som helst avbryta sin medverkan i undersökningen.

Med hänsyn till de medverkande väljer vi att inte nämna namnet på skolan där undersökningen genomfördes och inte heller namnen på barnen som deltog.

3.5 Bearbetning

Bearbetning började med en översyn av samtliga bilder. Därefter började vi analysera en bild i taget efter den valda trestegsmodellen. Vi började med att sakligt beskriva bildens utseende. Sedan fortsatte vi med att analysera bilden genom att titta på uttrycket i den. Slutligen tolkades bilden och jämfördes med relevant litteratur inom området.

4 Resultat

De sju barnen som deltog i undersökningen går i årskurs ett. Tre av dem är pojkar och fyra av dem är flickor. Anledningen till att vi valt att undersöka barns tankar om ilska beror på klassen som vi kom i kontakt med inför undersökningen. I samtal med läraren framkom det att konfliktsituationer är vanliga och uppstår dagligen i klassen. Därför tyckte vi att det skulle vara intressant att undersöka hur barnen tänker om sin ilska.

I bildanalyserna börjar vi med att redogöra för samtalen med barnen och därefter inleds trestegsmodellen. Avslutningsvis sammanfattas resultatet i en reflektion.

4.1 Bildanalyser genom beskrivning, analys och tolkning

Vi har valt att med en trestegsmodell analysera bilder gjorda av barn. Bilderna belyser vad barnen hade för tankar kring sin egen ilska. Barnen fick rita bilderna efter att de fått frågan: Vad tänker du på när du är arg? Rita och berätta med en bild! Bilderna är gjorda i blyerts med tillägg med färgpennor på vissa element.

4.1.1 Pojke (bild 1)

Samtal

Pojken tar sig snabbt an uppgiften och utför den med ett stort intresse. Men han är noga med att först tala om att han inte kan rita. Under tiden pojken utför uppgiften för han en dialog högt med sig själv:

”Hur ser jag ut när jag är arg?”

”Hmm. Nu kom jag ihåg”

Pojken förklarar också att det är han själv när han är arg och den andre personen springer ifrån honom. Anledningen till att personen springer iväg är att pojken säger ”en massa, dumma grejor”, men han påpekar även att ”det var länge sedan jag var arg nu”. Pojken berättar även om saker i omgivningen som han inte har ritat och förklarar hur skolgården ser ut. Detta ger känslan av att det är en självupplevd konfliktsituation som pojken ritat och berättar om.

Beskrivning

Pappret är liggande. Bilden består av två personer, en sten, sol, himmel och gräs. De två personerna befinner sig på det gröna gräset längst ner i mitten på pappret. Till vänster längst

ner finns en stor sten, ovanför stenen lyser en gul sol. Översta delen av pappret består av blå himmel, i himlen finns det moln och fåglar. Det är sex moln och sju fåglar formade som "m". Figurerna är ritade i blyerts. Den vänstra figuren med ifyllt bål har hår, och är något större än den andra figuren. Båda står med öppen mun.



Bild 1: Pojke 7 år

Analys

Första intrycket av bilden ger ett dualistiskt intryck. Omgivningen är ljus och trivsamt medan människorna är mörka och ser hotfulla ut. Att inte figurerna är färglagda kan ses som ett medvetet eller omedvetet knep för att förstärka budskapet. Människorna är placerade i mitten av pappret vilket ger en känsla av att de är huvudelementen i bilden. Den högra människan ger känslan av att vara på väg bort. De öppna munnarna kan tyda på att de skriker åt varandra.

Tolkning

Pojken har ritat sig själv stillastående och den andre personen springande bort ifrån honom. Tillsammans med pojkens kommentarer under tecknandet explicerar detta på en god självinsikt. Han är medveten om att han gör och säger "dumma" saker när han är arg vilket innebär att andra då tar avstånd från honom. Reidel (1993) menar att det finns begrepp som symboliserar olika betydelser, till exempel symboliserar vänster det onda och höger det goda. I bilden har pojken ritat sig själv till vänster (den onda) och en annan människa till höger (den goda).

Människornas armar är oproportionerligt stora vilket bidrar till att dessa kroppsdelar hamnar i fokus. De överdrivna proportionerna visar även var det centrala budskapet i bilden finns (Riedel, 1993). Detta tyder på att pojken ser sina armar som viktiga redskap när han blir arg.

Då barn ritat använder de sig ofta av tillförlitliga metoder som de anpassar en aning till uppgiften. När det gäller människor i rörelse är den första metoden barn använder sig av för att synliggöra detta, att rita benen brett isär (Aronsson, 1997). Detta kan studeras på den högra människan som är på väg bort.

4.1.2 Pojke (bild 2)

Samtal

Pojken säger direkt att han inte kan, men efter en liten stund kommer han igång och är mycket engagerad i det som han gör. Efteråt berättar pojken att ”när jag blir arg tar jag en pinne och sen säger jag till sexorna”.

Under tiden som pojken ritat ler han och skrattar för sig själv. När han har skrivit dit 7:an på tröjan på den ena människan så ser han mycket nöjd ut.

Beskrivning

Pappret är liggande och två människor är tecknade på bilden. De är placerade längst ner på bilden och något till vänster. Den vänstra människan är lite större än den högra och är ritad i blyerts. Ögonen är två små runda ringar, han saknar näsa och munnen är ett rakt streck. Halsen är oproportionerligt lång och är ifylld med blyerts. Armarna saknar händer och benen saknar fötter. Över bålen är ett kryss ritat. Den högra människans ögon är liksom den vänstras skapad med två ringar och personen saknar näsa. Munnen däremot är ritad i sicksack. Armarna är sträckta rakt ut och den högra handen håller i ett brunt streck, pinne. På magen står siffran sju och den är målad brun. Även denna person saknar fötter.



Bild 2: Pojke 7 år

Analys

Bilden associerar till ödslighet, vilket förstärks av tomrummet omkring figurerna. Tankarna förs mot att de två människorna står ensamma mot världen. Föremålet, pinnen, som människan håller i på bilden utmärker sig tydligt eftersom det är det enda som är färglagt på bilden. Detta kan ses som ett medvetet eller omedvetet knep för att förstärka föremålets innebörd.

Tolkning

Pojken visar en tydlig medvetenhet om sitt eget beteende. Genom det verbala språket och bildspråket kan han tydligt redogöra för hur han betar sig då han blir arg. Riedel (1993) menar att färg kan användas för att framhäva delar i bilden, på samma sätt som ofärgade delar kan skapa samma effekt. Pojken har färglagt sjuan på bröstet på sig själv samt satt färg på pinnen som han håller i handen. Aronsson (1997) påpekar att det som är viktigt och framhävs i bilden visar pojkens värdeperspektiv.

Uttrycken i människornas ansikten på bilden skiljer sig åt. Pojken har ritat sig själv med sicksack mun och den andre med en rak mun, detta visar på ett tydligt sätt att det är pojken som är den arge.

4.1.3 Pojke (bild 3)

Samtal

Pojken har mycket svårt för att komma igång och säger att han inte vet. Han börjar till slut att rita hur han ser ut när han är arg. Efter en stund kommer han fram till att ”jag slår nog mest i dörrar”, varav han ritar en dörr på pappret. Pojken säger även att ”jag är inte arg så ofta” och ”jag är snäll ofta”.

Beskrivning

Pappret är liggande och bilden består av två lika stora element som är placerade centralt på pappret. Det vänstra elementet är en människa och det högra elementet en brun dörr med ett svart handtag. Människans ögonbryn är vinklade uppåt och munnen är rak. Överkroppen är blåmålad och benen är svarta.



Bild 3: *Pojke 8 år*

Analys

Bilden associerar till att människan på bilden är på väg någonstans, ut genom dörren vilket förstärks av att armar och ben ser ut att vara i rörelse. Uttrycket i ansiktet är argt, minen är bestämd och ögonbryns och munnens form förstärker känslan.

Tolkning

Av de två elementen på bilden drar objektet (dörren) till sig den första uppmärksamheten. Subjektet (pojken) kommer först i skymundan men träder fram när ansiktet betraktas. Ögonen är framträdande genom sin storlek. Riedel (1993) menar att överbetonade ögon tyder på en önskan av att bli sedd. Den ritade dörren tillsammans med pojkens kommentar kan också tolkas som att dörren är ett verktyg för att bli sedd.

Att pojken har ritat sig själv lika stor som dörren är exempel på storleksförvrängning utifrån sin egen omvärldsupplevelse (Aronsson, 1997).

4.1.4 Flicka (bild 4)

Samtal

Flickan är lätt att få kontakt med och pratar mycket. Hon berättar under samtalet att vid bråk tar hon avstånd och viker undan:

”Jag säger inget. Jag bara bryr mig inte om dem och går iväg”

I samtal efteråt med läraren visar det sig dock att flickans kommentarer inte stämmer överens med verkligheten. Hon är ofta i verbala konflikter med andra barn och kan i de situationerna säga kränkande saker.

Beskrivning

Pappret är liggande och bilden föreställer en flicka. Flickan på bilden är placerad i mitten. Hon har långt hår som är både ljust och mörkt och hon står med armarna utsträckta. Hennes tröja har ljusblå och mörkblå ränder och byxorna är ljusblå. Flickans mun är böjd nedåt och ögonbrynen är böjda uppåt. Ögonen är målade blå-gröna. Till vänster om flickan står texten ”Jag går iväg”.



Bild 4: Flicka 8 år

Analys

Det första intrycket av bilden är att flickan ser ledsen ut. Vid närmare betraktelse ges associationer både till ledsamhet och till ilska. Munnen är vänd nedåt vilket kan ses som ledsamhet och ögonbrynen är vända uppåt vilket kan ses som ilska. Detta kan även vara knep för att förstärka budskapet i bilden. Armarna är utsträckta vilket kan ses som att hon behöver hjälp eller att hon är öppen för lösningar. Texten "jag går iväg" skapar en motsägelse mellan bild och text då flickan på bilden ger intryck av att hon står still.

Tolkning

Flickan som ritat bilden har placerat sig själv på papprets mitt vilket ger bilden en känsla av självcentrering. Håret på flickan på bilden är både ljust och mörkt vilket är tvärtemot verkligheten. Detta kan tolkas som en önskan från flickan hur hon skulle vilja se ut. Ögonfärgen är däremot identiskt avbildad på bilden. Anledningen till att munnen är nedåtvänd och ser sur ut kan bero på att flickan inte vet hur hon ska teckna en arg mun.

Flickans huvud på bilden är oproportionerligt stort, vilket enligt Aronsson (1997) kan bero på att flickan började med att rita huvudet. Undersökningar visar att då barn börjar med att rita huvudet överdrivs oftast storleken, om de däremot börjar med att rita bålen sker inte detta i lika stor utsträckning. Flickan började med att rita det för henne viktigaste enligt en ordningsstrategi (a.a.). När hon sedan skulle rita armarna fick inte dessa plats på grund av håret, därav dess korta längd.

Glappet mellan hur flickan beskriver sin egna handlingar och hur hon egentligen agerar, kan här tyda på hur hon tror att hon *förväntas* vara eller på hur hon egentligen *vill* vara.

4.1.5 Flicka (bild 5)

Samtal

Flickan har svårt med att komma igång. Hon reagerar med att säga ”jag vet inte” och ”jag kan inte rita det” när hon får reda på uppgiften. Efter lite uppmuntran så börjar hon till slut att rita hur hon själv ser ut när hon är arg. Sedan kommer hon på att hon brukar stampa i trappan när hon är arg och ritar det.

Beskrivning

Bilden är liggande och består av tre element, ett storleksmässigt dominerande ansikte, en trappa och en människa. Ansiktet är centralt placerat med en viss förskjutning mot papprets övre kant. Ansiktet är ritat med blyerts och endast håret, som är gult, är färglagt. Ögonbrynen är vinklade snett uppåt och munnen är böjd neråt. Trappan är placerad till höger på pappret och består av sex steg. På det andra trappsteget finns en människa ritad. Ansiktet på människan är tecknat på samma sätt som det stora ansiktet och har samma uttryck. Bålen på människan är rödmålad och har lågt placerade armar och saknar händer. Benen är ofärgade och är utan fötter.



Bild 5: Flicka 7 år

Analys

Ansiktet mitt på bilden dominerar på grund av sin placering och storlek. Det skapar känslan av att flickan sätter sina egna känslor i centrum. Ansiktets vinklade ögonbryn ger associationer till ilska samtidigt som munnens neråtböjda form ger känslan av surhet. Flickan har först ritat ögonbrynen raka och munnen öppen och sedan försökt suddas ut det. Därefter har hon ritat ögonbrynen vinklade uppåt och munnen vinklad neråt. Detta kan ses som ett medvetet knep för att förstärka budskapet i bilden, i detta fall för att förstärka känslouttrycket.

Tolkning

Bilden indikerar på att flickan är medveten om sitt beteende när hon är arg. Hon verifierar detta med sin bild samt sina kommentarer under tiden som hon utför uppgiften.

Sonesson (1992) menar att ”varje minsta krökning av en linje kan bli betydelsebärande i en bild...” (s. 162). Detta syns tydligt på flickans bild då det finns påtagliga spår av att hon har ändrat formen på ögonbrynen och munnen. Ansiktsuttrycket har därigenom förändrats markant. Aronsson (1997) påvisar att barn ofta glömmer en sekvens när de ritar människor. Eftersom de inriktar sig på början och slutet, huvud och ben ”tappar” de bort mittpartiet, bål och armar. Möjligtvis kan det vara detta som har inträffat när flickan ritade armarna på sin bild.

4.1.6 Flicka (bild 6)

Samtal

Flickan reagerar genom att säga ”va” när hon har fått reda på uppgiften. När hon har fått höra uppgiften igen så säger hon ”jag vet inte hur jag ser ut när jag är arg”. Flickan är däremot medveten om vad gör när hon blir arg och berättar att ”jag blir ledsen och skäller”. I samtalet med läraren efteråt visar det sig att flickan ofta visar sin ilska på annat sätt än hon beskrivit för oss. Hon både skriker, kastar saker och slåss.

Beskrivning

Pappret är liggande. Längst upp till vänster på papprets övre kant står texten ”jag skäller och blir ledsen”. Bilden är placerad i mitten på pappret något till vänster och föreställer ett ansikte. På ansiktets kinder rullar tårar och munnen är öppen. Hela bilden är gjord i blyerts.



Bild 6: Flicka 7 år

Analys

Bilden associerar till sorg, dystyret och ensamhet. Tomheten runt omkring bilden bidrar till känslan av ensamhet. Att munnen är öppen kan tolkas som att hon skäller, vilket även står skrivet, men tårarna på kinderna gör att känslan av sorg tar överhand.

Tolkning

Flickans bild indikerar på att hon känner sig ensam och övergiven. Vitt representerar tomhet varav känslan av ensamhet förstärks av de stora vita fälten omkring bilden (Riedel, 1993). Riedel menar att vissa bilder ”verkar genom sin färgkomposition...” (s. 107). I den aktuella bilden saknas det färg vilket ger ett dystert intryck.

4.1.7 Flicka (bild 7)

Samtal

Flickan sa gång på gång att ”jag vet inte” när hon fick uppgiften beskriven. Efter en stunds samtalande kom hon dock igång och jobbade sedan koncentrerat. Efter bilden var klar valde hon att skriva *när* hon blir arg. Hon kunde inte beskriva vad hon gör när hon är arg.

Beskrivning

Pappret är liggande och i centrum står en människa med utsträckta armar. Händerna har tre fingrar på vardera hand. Tröjan är lila och byxorna blåa, det saknas fötter och skor.

Människan har långt ljust hår, runda ögon en prick till näsa och en uppåtböjd mun. Från munnen är det en pratbubbla där det står ”Jag blir aj när jag inte får tita på TV”.



Bild 7 : Flicka 7 år

Analys

Bilden associerar till glädje eftersom flickan ser glad ut. Vid närmare betraktelse visar dock pratbubblan *när* flickan blir arg. Flickan har lagt ned störst möda på huvudet genom att rita flera detaljer som ögon, mun, näsa och hår.

Tolkning

Flickan har inte mark under fötterna, vilket kan tyda på att hon även ”svävar” på det hon säger och att hon tycker att det var en svår uppgift. Hon har dock med text lyckats med att ge en innebörd av ilska. Hon använder skriven text för att förstärka bildens budskap. När text används i en bild talar Sjölin (1993) om en bilds verbala tolkningsnivå. Texten kan påverka vår uppfattning, ge förklaringar samt stärka intrycket av bilden (a.a.).

4.2 Reflektion

Utifrån vår undersökning kan inga generella slutsatser dras på grund av undersökningens omfång. Dock tyder resultatet på att det går att synliggöra barns tankar med bildanalys genom en kombination av samtal och att barnen ritar. Bildanalys kan tillsammans med samtal med barnen skapa en större förståelse för barnens tankar. För att få en djupare kunskap om barnens

tankar är dock en god kännedom om barnen av vikt. Det bidrar till att pedagogen kan se om barnet är medvetet om sitt beteende i olika situationer.

Barnen i undersökningen reagerade på liknande sätt när de fick reda på uppgiften. Den vanligaste kommentaren var ”jag vet inte hur jag ser ut när jag är arg”. Flickorna i undersökningen hade svårare att komma igång med uppgiften och med att uttrycka sig både verbalt och bildspråkligt. Bilderna som flickorna gjorde uttrycker bara hur de själva ser ut då de är arga och inte vad de gör. Samtalen efter och under uppgiften visade att flickorna hade svårt att prata om hur de agerar. Det som de berättade visade sig i samtal med läraren, vara underdrivet eller osant. Pojkarna däremot hade lättare för att berätta vad de gör på ett uppriktigt sätt oberoende av beteende. Emellertid tyckte även de att det var ganska svårt att rita hur de ser ut då de är arga. En orsak till det kan vara att barnen inte tidigare har funderat på eller sett hur de ser ut då de är arga. Uppgiften kan hjälpa till att synliggöra för barnen hur de beter sig i en konfliktsituation.

Tanken med uppgiften är att den ska användas, av läraren, i ett vidare perspektiv. Dels ska alla barn i klassen utföra uppgiften och dels ska klassen tillsammans arbeta vidare med temat. Pedagogen får möjlighet att få en djupare kännedom om varje barn samt i det här fallet, en bra utgångspunkt för konflikthantering. Som tidigare påpekats är tanken att barnen själva ska kunna analysera sina egna och andras bilder. För att detta ska kunna möjliggöras måste pedagogen först kunna metoden och känna sig säker med den, för att kunna lära ut den.

Undersökningen tyder på att de flesta av barnen som deltog är medvetna om olika knep för att förstärka ett budskap. Barnen använder sig av små detaljer för att skapa ”ett argt” ansiktsuttryck. Exempelvis har flickan som ritat bild 5 vinklat ögonbrynen snett uppåt och pojken som ritat bild 2 har ritat munnen i sicksack. Dessa kan ses som vedertagna kulturella symboler som är lätta att tolka.

5 Diskussion

Syftet med detta arbete var att öka förståelsen för hur barns tankar kan synliggöras genom deras egenproducerade bilder. För att undersöka detta har vi använt oss av bildanalys. Undersökningen omfattar sju barns bilder om ett gemensamt innehåll. Eftersom vår undersökningsgrupp inte är så omfattande kan inga generella slutsatser dras, dock kan vissa mönster av barns tänkande skönjas. Ett resonemang av den valda metoden inleder diskussionsavsnittet för att styrka validiteten i vårt metodval.

Resultatet av vår undersökning tyder på att det går att synliggöra barns tankar om ilska med bildanalys genom en kombination av samtal och att barnen ritat. Vid första anblicken av bilderna verkade de inte säga så mycket, men efter vidare granskning trädde detaljerna i bilderna fram. Borgersen och Ellingsen (1994) menar att genom att studera bilder kan ett budskap eller mening upptäckas. De påpekar även vikten av att stanna upp och fundera över vad som ses. Det är en förutsättning för att kunna förstå vilken betydelse en figur eller gest kan ha (a.a.). Samhället idag är präglad av en mängd olika bilder från TV, film, reklam, tidningar och böcker. Denna företeelse gör det viktigt att skolan medverkar till att eleverna lär sig att förhålla sig till bilder. I kursplanen för bild framgår vikten av att kunna avläsa, analysera och tolka egna och andras bilder. Dock visar *Skolverkets lägesbedömning 2005* att lärare har otillräcklig insikt om innehållet och användning av kursplanen, framförallt inom de praktisktestetiska ämnena. Wetterholm (2001) påpekar att det finns en slags tillåtelse i skolans värld att inte behärska bildämnet. Vår uppfattning är att en orsak till det är att bildämnet har en dålig status i samhället och inom skolväsendet. Likväl måste lärarna ha kunskap om bildanalys för att kunna undervisa om det. Barn idag är i allmänhet lika duktiga som lärare att lägga märke till vad som finns i bilderna (Borgersen & Ellingsen, 1994). Problemet är att de sällan tar sig tid att till att fundera över dess innebörd. Lärarens uppdrag måste därför vara att leda och få eleverna att stanna upp och göra dem medvetna om sin kunskap.

Innan barn lär sig att skriva kommunicerar de via bilder, vilket var anledningen till att vi valde elever från årskurs ett i vår undersökning. Eleverna behärskar ännu inte skriftspråket fullt ut och bilden är fortfarande ett naturligt uttryckssätt för dem.

I vår undersökning uppmärksammade vi att en pojke (bild 1) ritade en tidigare upplevd situation då han varit arg. Pojkens kommentarer under samtalet visar att han har fått distans

till händelsen och är medveten om sitt beteende. Hans kommentarer till bilden är att den andre pojken springer ifrån honom för att han säger ”en massa dumma saker” men säger avslutningsvis att ”det var längesen jag var arg nu”. Enligt Ahlner Malmström (1998) kan barn bli uppmärksammade och bekräftade genom sina bilder, vilket de ofta har ett behov av. Ytterligare en fördel är att genom bilder kan barnen bli påminda om tidigare situationer, känslor och tankar samt få distans till dessa (a.a.). Under tiden som en annan pojke (bild 2) ritade sin bild skrattade han samtidigt som han förde en lågmäld dialog med sig själv. Pojkens tillvägagångssätt visar, liksom Wetterholm (1992) påpekar, att bilder utgör en del av tänkandet. Medan pojken ritade så tänkte han i bilder och konverserade med bilden han skapade.

Tanken med vår undersökning var att läraren ska kunna arbeta vidare med bilderna tillsammans med barnen. Bilderna kan även användas som utgångspunkt för en diskussion om ilska i klassen, då eleverna kan bli medvetna om att de blir arga för olika saker och reagerar på olika sätt. Arbetet med bildanalys kan även användas i samband med empatiträning då eleverna kan bli medvetna om att andra människor tänker och tolkar saker på olika sätt (Borgersen & Ellingsen, 1994).

I vår undersökning fann vi några frekvent använda kulturella redskap som barnen använde för att förmedla ilska. Bland annat var ett utmärkande drag att ögonbrynen var vinklade snett uppåt på vissa bilder. Ytterligare exempel var att teckna munnen på olika sätt; sicksack, rak eller böjd nedåt. För att förmedla ett budskap används olika former av symbolspråk, dessa symboler som används i en kultur kallas för kulturella redskap (Bendroth Karlsson, 1998). Flickan som gjort bild 5 visar att hon blir medveten om vikten av dessa redskap. På bilden har hon först ritat ögonbrynen raka och munnen öppen därefter har hon suddat ut det och istället vinklat ögonbrynen uppåt och munnen neråt.

Undersökningen tyder på att det är möjligt att förmedla både känslor och händelseförlopp genom en kombination av bilden och det verbala språket. Pojken som har gjort bild 1 synliggör detta genom att han ritar, kommenterar och samtalar om bilden medan han utformar den. Vår uppfattning är därför att med hjälp av att förena bildspråket och det verbala språket skapar man den optimala kommunikationen. I vissa fall kan det vara svårt att uttrycka sig med ord eller text och då kan bilden stödja språket liksom språket kan stödja bilden. Dock hävdar Säljö (2000) att bildspråket är ett sämre kommunikationsmedel än skriftspråket eftersom han

menar att det är svårt att kommunicera viss kunskap med avbildning, såsom att beskriva ett händelseförlopp. Vi menar däremot att avbildning inte är ett mål i sig, utan det viktiga är barnets personliga tankar och utveckling.

I analyserna av bilderna framgår det att framför allt flickorna har använt sig av text i sina bilder för att förstärka sitt budskap. Flickan som har gjort bild 6 ritat först ett ansikte med tårar som rullar längs kinderna, innan hon är färdig med bilden skriver hon även ”jag blir ledsen och skäller”. Flickan som har skapat bild 7 har svårt för att gestalta ett argt ansiktsuttryck, men förstärker sitt budskap med bilden genom att skriva ”jag bli aj när jag inte får tita på TV”. Sjölin (1993) hävdar att bildtexter ofta är mer än ren information. Texten kan stärka bildens intryck samt påverka uppfattningen om bilden genom förklaringar.

Vi upplevde i undersökningen att alla barnen kanske inte var helt sanningsenliga i sin framställning. Detta gäller framför allt flickorna vilket sedan också bekräftades i samtal med läraren. Om klassläraren istället hade genomfört uppgiften skulle troligtvis barnen ha varit mer ärliga. Anledningen till det är att läraren har större kännedom om barnen och en annan relation till dem. På grund av avsaknaden av relation till oss hade barnen ingen egentlig anledning att berätta om ”sina dåliga sidor” som kanske synliggörs vid ilska. En annan förklaring är att yngre barns teckningar utgår framförallt från minnet, inte från verkligheten (Vygotskij, 1995). Flickan som har skapat bild 6 har ritat vad *hon* kommer ihåg från tillfällena då hon blir arg. Läraren menar att i verkligheten uttrycker flickan ilska genom att även kasta saker och genom att slåss. Möjligen kommer flickan bara ihåg det som berör henne djupast, vilket synliggörs av tårarna på bilden.

Vårt arbete med bildanalys har bidragit till att vi har fått en större kunskap om bildens betydelse i barns utveckling. Vi har upptäckt många fördelar med bildanalys i undervisningen som även forskning och styrdokumentet framhåller. Bildanalys skapar ett medvetet förhållningssätt och en förståelse för bilder och deras budskap, ger insikt om varför en bild påverkar och på vilket sätt den gör det. Bildens status inom skolvärlden behöver förbättras för att bildanalys ska bli en naturlig del av undervisningen. Arbetet gentemot kursplanen måste likaså stärkas och efterföljas. Insikten om vikten av bildanalysens betydelse kommer vi att föra med oss i vår yrkesroll och arbeta medvetet efter.

5.1 Metoddiskussion

Vårt val av metod grundar sig på vårt syfte och vår problemprecisering. Bildanalys är den metod som lämpar sig för att kunna uppnå detta. Inom bildanalys finns det otaliga modeller, valet är beroende av vilket syfte den ska användas till. Detta påpekar Wetterholm (2001) som till och med menar att ingen generell modell kan användas utan måste anpassas efter syftet. I vår undersökning använder vi oss av en redan befintlig modell som bygger på de tre nivåer bilder kan förstås, eftersom den lämpar sig för vårt syfte.

Vi är medvetna om att våra egna uppfattningar har färgat analysen av bilderna. När det gäller all analys är inverkan av analytikerns egna värderingar och personlighet svåra att undvika, vilket även Borgersen och Ellingsen (1994) framhåller. För att minska vår personliga påverkan har vi använt oss av barnens kommentarer vid analysen samt även citerat vad de sagt under samtalen.

Analysmetoden som vi använde oss av är en enkel trestegsmodell för att förstå en bilds olika tolkningsnivåer: en beskrivande, en analyserande av kulturella knep och en tolkningsnivå där individens självförståelse och resultatet inom de olika nivåerna knyts till forskning. Modellen kombinerade vi med Kvaales (1997) tabell om tolkningssammanhang och valideringskontext, eftersom det var svårt att hålla isär analys- och tolkningsnivåerna. I analysdelen blev vi ibland osäkra på om vi analyserade eller tolkade bilden. För att underlätta särskiljningen använde vi oss av Kvaales (1997) tre tolkningssammanhang, självförståelse, kritiskt sunt förnuft och teoretisk förståelse. Dock fann vi svårigheter med punkten kritiskt sunt förnuft. Vad är normaliserad och sund ilska för en sjuåring?

5.2 Förslag på vidare forskning

Vi har undersökt hur bildanalys som metod kan användas i undervisningen för att synliggöra barns ilska. Utifrån våra resultat skulle det vara intressant med vidare forskning kring:

- På vilket sätt skiljer sig barns användande av kulturella verktyg beroende på barnens hem- och uppväxtförhållande?

6 Sammanfattning

Medvetandet om bildens betydelse för lärandet har sakta vuxit fram i den svenska skolan. Utvecklingen har gått från avbildning, påverkan av psykologin och fritt skapande fram till dagens medvetenhet om bildens språkliga och kommunikativa roll. Samhället präglas av mängder av bilder från TV, film, reklam, tidningar och böcker, och utvecklingen har lett till ett behov av att kunna sortera, förstå och kritiskt granska bilder. Eftersom dagens elever har vuxit upp i en bildkultur är det stora bildflödet en naturlig del av deras vardag. Trots det behöver eleverna hjälp med att stanna upp för att kunna reflektera över det de ser. Lärarens roll måste därför vara att leda eleverna till insikt om hur bildanalys kan bidra till denna medvetenhet. Först måste dock läraren själv kunna använda sig av bildanalys och förstå dess möjligheter för att kunna lära ut den. Syftet med detta arbete är att öka förståelsen för hur barns tankar kan synliggöras genom deras egenproducerade bilder.

Vår undersökning har utgått ifrån sju elevers egenproducerade bilder. Eleverna fick i uppgift att rita: Vad tänker du på när du är arg? Bilderna har vi sedan analyserat enligt en enkel trestegsmodell för att förstå en bilds olika tolkningsnivåer. Modellen inleds med en beskrivning av bilden som följs av en analyserade nivå och avslutas med en tolkningsnivå. I tolkningsnivån har vi använt oss av en tabell om tolkningssammanhang och valideringskontext.

Resultatet av undersökningen tyder på att det går att synliggöra barns tankar med bildanalys genom en kombination av samtal och att barnen ritat. För att skapa en helhet kring barns tankar upptäckte vi vikten av att samtala med barnen under och efter uppgiften gjordes. Vår uppfattning är att genom att kombinera bildspråket och det verbala språket kan den optimala kommunikationen skapas. Kombinationen bidrar även till att vår personliga påverkan minskas i bildanalyserna eftersom elevernas kommentarer citeras. Resultatet visar även att barnen använder sig, både medvetet och omedvetet, utav kulturella redskap för att förmedla ilska. I undersökningen fann vi även att det genom bildanalys är möjligt att utläsa hur barn tänker om tidigare händelser och situationer.

Referenser

- Ahlner Malmström, Elisabet (1991) *Är barns bilder språk?* Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Ahlner Malmström, Elisabet (1998) *En analys av sexåringars bildspråk – bilder av skolan.* Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, Karin (1997) *Barns världar – barns bilder.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Bendtoth Karlsson, Marie (1998) *Bildskapande i förskola och skola.* Lund: Studentlitteratur.
- Borgersen, Terje & Ellingsen, Hein (1994) *Bildanalys.* Lund: Studentlitteratur.
- Cornell, Peter m.fl. (1992) *Bildanalys – teorier, metoder, begrepp.* Malmö: Gidlunds bokförlag.
- Gafvelin, Göran (2005) En vardag med många problem i bildämnet. *Bild i skolan*, nr 02/2005 s. 34. Lärarförbundets tidskrift för bildpedagogik.
- Imsen, Gun (2000) *Elevens värld – introduktion till pedagogisk psykologi.* Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Sten-Gösta & Lövgren, Staffan (2001) *Bilder i skolan.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Malmström, Elisabet (2002) *Kommunikation och identitet – om bild och pedagogik i ett sociokulturellt perspektiv.* Serie: 1, nr: 3. Institutionen för beteendevetenskap. Högskolan Kristianstad.
- Marner, Anders (2000) Kreativitet och bildundervisning. *Tidskrift för lärarutbildning & Forskning*, nr 2/3 2000. Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Umeå Universitet.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003) *En kulturskola för alla.* Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Marner, Anders (2005) *Möten och medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv.* Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Umeå Universitet.
- Nordström, Gert Z & Romilson, Christer (1970) *Bilden, skolan och samhället.* Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Riedel, Ingrid (1993) *Bildspråket.* Ystad: Centraltryckeriet.
- Sjölin, Jan-Gunnar (1993) *Att tolka bilder.* Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2000) *Grundskolan – kursplaner och betygskriterier.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2005a) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU 03)*. Skolverkets rapport nr 253. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2005b) *Skolverkets lägesbedömning 2005*. Rapport nr 264. Stockholm: Fritzes.

Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan - Lgr 80*. Stockholm: Liber.

Sonesson, Göran (1992) *Bildbetydelser – Inledning till bildsemiotiken som vetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, Lev S (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Wetterholm, Hans (1992) *Det synliga språket*. Stockholm: Runa Förlag.

Wetterholm, Hans (1998) *En bildpedagogisk studie del 1 – lärare undervisar*. Institutionen för pedagogik, Malmö Högskola.

Wetterholm, Hans (2001) *En bildpedagogisk studie – Lärare undervisar och elever gör bilder*. Institutionen för pedagogik, Malmö Högskola.

Åsén, Gunnar (1992) Från lineärritning till bild. I Hasselberg, K., Lind, U. & Köhlhorn, B-M. (red) *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Skolverket/Utbildningsradion.

Åsén, Gunnar (2005) Bildämnet i den nationella utvärderingen. *Bild i skolan*, nr 04/2005. Lärarförbundets tidskrift för bildpedagogik.