

Utrymme för tredimensionellt skapande

En studie av fördelningen mellan
tvådimensionellt och tredimensionellt
bildarbete

Maria Ingvarsdotter



Maria Ingvarsdotter

Vt 2017

Examensarbete, 15 hp

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

Sammanfattning

Syftet med studien har varit att undersöka faktorer som påverkar fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt bildarbete i grundskolans senare år. Syftet har studerats genom frågeställningarna: *Hur motiveras fördelningen av två-och tredimensionell bild i kursplanen sett över tid?, Hur beskriver bildlärare sin tredimensionella bildundervisning?, Vilka möjligheter och hinder upplever bildlärare med tredimensionellt bildarbete?* och Som metod för studien användes kvalitativ semistrukturerad intervju. Tre bildlärare i grundskolans senare år intervjuades. En dokumentanalys har genomförts och kursplaner i ämnet teckning/ bild från 1962 till 2011 har studerats. Ramfaktorteori har använts för att analysera materialet. I arbetets bakgrund har det uttryckts att tredimensionellt undervisning som skett med kropp och händer varit fördelaktigt för lärande. Bildundervisningen är dock övervägande tvådimensionell i sin utformning. Kropp och rum har ibland glömts bort i bildundervisningen. Den tvådimensionella representationens ställning har tagit allt mer mark och likväl har teoretisk kunskap fått mer utrymme än praktiskt kunskap. Resultat i studien har visat att faktorer på organisations- och verksamhetsnivå är mer fördelaktiga för tvådimensionell bildundervisning. Nuvarande läroplan är öppen för tolkning vad det gäller hur tid fördelas mellan olika kunskaper. Bildlärarens intresse har fått utrymme att styra inriktningen för undervisningen, likväl har gruppstorlek och längd på lektioner styrt vilken typ av undervisning som är möjlig.

Sökord: Tvådimensionell, tredimensionell, ramfaktorer och bildundervisning.

Förord

Tack till Frida Marklund för god handledning, till examinator Stina Wikberg och övrig undervisade personal vid *Kompletterande pedagogisk utbildning*. Tack till informanter som deltagit i intervjuer, elever som deltagit i undersökning och studiekamrater som gjort distansbildning i Umeå till en positiv upplevelse.

Innehållsförteckning

Inledning	5
Syfte och frågeställningar	7
Bakgrund och tidigare forskning	7
Förutsättningar inom bildundervisning sett över tid	7
Bildlärarens bakgrund och intresse	9
Tvådimensionellt skapande och teoretisk kunskap tar stort utrymme	9
Metod	11
Urval och tillträde till fältet	11
Datainsamling	12
Transkribering och lagring av material	12
Etiska överväganden	13
Analysmetod och teoretiska utgångspunkter	13
Metoddiskussion	15
Resultat	17
Fördelningen av två-tredimensionell bild i kursplanen	17
Bildlärarens beskrivning av tredimensionell bildundervisning	20
Möjligheter och hinder för tredimensionellt bildarbete	21
Diskussion	29
Litteraturförteckning	32
Bilaga 1: Missivbrev.	35
Bilaga 2: Intervjuguide	36

Inledning

Den här studien handlar om fördelning mellan tvådimensionellt och tredimensionellt bildarbete i grundskolans senare år. Begreppet tredimensionellt bildarbete syftar i den här studien på det arbete som genomförs taktilt med händerna då elever skulpterar eller på annat sätt skapar tredimensionella fysiska gestaltningar.

I *Bild i grundskolan-En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6-9 (NÄU13)* tydliggörs att digital bildundervisning och tredimensionell bildundervisning förekommer i mycket liten utsträckning eller inte alls (Örtegren & Marner, 2015:73). I utvärderingen förekommer ett omfattande avsnitt om den digitala bildens underprioriterade utrymme i bildundervisning. Den tredimensionella bildens underprioriterade utrymme nämns nästan inte alls i utvärderingen. Den nämns enligt följande: ”Digital bild och tredimensionell bild förekommer i liten utsträckning eller inte alls. När det gäller tredimensionell bild är det sannolikt att lokalerna spelar en stor roll, cirka hälften av lärarna har inte tillgång till en bildsal med dimensionerat avlopp m.m” (Örtegren & Marner, 2015:73).

I bildämnets syftesformulering och i det centrala innehållet för ämnet som utformats av Skolverket finns inte några specifika riktlinjer gällande hur stor del av undervisningen som bör vara tvådimensionell respektive tredimensionell (Skolverket, 2011). I det centrala innehållet för ämnet uttrycks att ”material och verktyg för två- och tredimensionellt arbete och hur dessa kan användas för bestämda syften” är något som ska få stort utrymme i undervisningen (Skolverket, 2011:21). Vidare i centrala innehållet uttrycks att: ”Former, färger och bildkompositioner samt deras betydelsebärande egenskaper och hur dessa kan användas i bildskapande arbete” ska prioriteras i undervisningen. (Skolverket, 2011:22). Då former och färger inte har en bestämd dimension såsom i två eller tre dimensioner, uppmuntrar inte kursplanen till att arbeta uteslutande eller mestadels tvådimensionellt.

Då jag inom ett arbetsområde undervisade i kroppens proportioner i år nio vårterminen 2016, arbetade eleverna både tredimensionellt och tvådimensionellt. Jag tog elever till hjälp för att få en bild av hur de upplever skillnaden mellan att arbeta med tvådimensionell bild och

tredimensionell form i bildundervisningen. Jag ställde frågor till de 66 eleverna i år 9 efter avslutat arbetsområde, som visade att 96 % av eleverna upplevde att det var roligare och enklare att visualisera sina studier av kroppen genom tredimensionell form, i det här fallet skulptur, istället för genom teckning och måleri. Elevernas åsikt ger en indikation om deras upplevelse av två- respektive tredimensionellt bildarbete. Undersökningen visade också att de ansåg sig behärska tredimensionell form bättre än tvådimensionellt arbete i arbetsområdet. Upplevelsen av att bättre behärska det tredimensionella arbetet kan ge eleverna en känsla av autonomi under arbetsprocessen med tredimensionellt arbete. Autonomi är bra för elevernas kunskapsutveckling (Palm, 2016). Känslan av att vara kapabel till att hantera en specifik arbetsuppgift väl är motiverande för fortsatt utveckling inom bildämnet övriga kunskapsområden. Då eleverna lyfter fram fördelar med inläring genom tredimensionellt bildarbete stärks jag i min övertygelse om att utveckla bildundervisningen så att det tredimensionella arbetet får mer utrymme.

Under 2016 i samband med ett utvecklingsprojekt som ingick i *Kompletterande pedagogisk utbildning* besökte jag fyra kommunala grundskolors bildundervisning. I likhet med NÄU13 visar besöken att den kommunala grundskolans bildundervisning i grundskolans senare år är helt eller nästan helt tvådimensionell i sin planering. Upplevelsen från de bildstudier jag har från min egen skolgång är att de nästintill enbart var fokuserade på tvådimensionellt arbete. Under högstadiet arbetade vi enbart tvådimensionellt och under min gymnasietid ägnades tre valfria lektioner under tre års tid åt skulptur. Den ingång jag ändå fick till tredimensionell form på gymnasiet öppnade mitt intresse för att uttrycka mig genom form och ledde till fortsatta och omfattande konstnärliga studier på förberedande konstskola och senare på högskolenivå med varierad inriktning av tredimensionell gestaltning. Då jag nu långt senare själv undervisar i ämnet bild gör jag som många andra bildlärare gör, det vill säga jag undervisar eleverna övervägande i tvådimensionellt arbete och det trots att min övertygelse är att det är enklare att motivera och utveckla fler elever i ämnet med mer tredimensionell bildundervisning. En fråga har väckts hos mig om varför det oftast är så att bildlärare arbetar med tvådimensionellt skapande, även då bildläraren har utbildning i tredimensionellt skapande.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka faktorer som påverkar fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt bildarbete i grundskolans senare år.

För att besvara syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Hur motiveras fördelningen av två-och tredimensionell bild i kursplanen sett över tid?
- Hur beskriver bildlärare sin tredimensionella bildundervisning?
- Vilka möjligheter och hinder upplever bildlärare för tredimensionellt bildarbete?

Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt beskrivs bildämnet ur ett historiskt perspektiv för att skapa förståelse för hur två- och tredimensionellt bildarbete har fördelats över tid. Därefter presenteras forskning kring bildämnet, bildlärarprofessionen och perspektiv på teoretisk och praktisk kunskap.

Det finns få avhandlingar som tar upp just tredimensionellt arbete i bildundervisningen. I bland annat Lindströms sammanställning *Nordic visual arts education in transition* (2009) framgår detta tydligt. Därmed vänder jag mig också till andra områden som formgivning och arkitektur för att skapa ett avsnitt med bakgrund och tidigare forskning.

Förutsättningar inom bildundervisning sett över tid

Jag har tagit del av historiska beskrivningar i avhandlingar av Stina Wikberg, lektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot bilddidaktik. Gunnar Åsén professor i pedagogik, Stig Eklund före detta prefekt vid bildlärarutbildningen i Umeå och Ulla Frost professor vid Konstvetenskaplig institution. De historiska överblickar jag har tagit del av beskriver inte nämnvärt tredimensionell form.

Innan 1962 då grundskolan etablerades med enhetligt skolsystem för samtliga elever, fanns parallella skolsystem med läroverk, flickskolor, och folkskola. I det parallella system var det tvådimensionella bildarbetet mestadels rådande (Eklund, 1980). Åsén beskriver om bildämnets historik att bildämnet har vuxit fram ur en disciplinerad och fostrande miljö (2006). I den disciplinerade fostrande miljön fick det tvådimensionella gestaltandes

mycket utrymme genom bland annat arbete med geometri, ritningar och avbildande av statens väggtavlor (Åsén, 2006). I början av 1800-talet etablerades bildämnet i skolan och benämndes då som *Teckning*. Skolämnets huvudsakliga fokus var att förbereda elever för att arbeta inom industri, konstindustri och hantverk, samt att tex skapa kartor och konstruktionsritningar. Kollektiva metoder för undervisning av stora grupper var då något som påverkade att eleverna producerade likadana bilder samtidigt. Den kollektivt strukturerade undervisningsmetoden krävde inga konstnärliga förkunskaper av läraren då de flesta hanterade att skapa bilder med hjälp av rutnät och redskap såsom till exempel linjal (Åsén, 2006).

I 1856 års skolstadga beskrivs teckningsämnets fortfarande som enbart tvådimensionellt. I 1919 års timplan för folkskolorna ingår hembygdsundervisning och teckning. Hembygdsundervisning omfattar teckning och modellering då barn lär sig att se, förstå, framställa föremål och företeelser ur sin omgivning och sin intressesfär (Eklund, 1988). Vidare beskrivs ämnet delvist som tredimensionellt i en utgåva av Olle Strandman, studieplanen i teckning som skrevs på uppdrag av Skolkommissionen. Utgåvan *Teckning och konstkännedom* skrevs inför försöket med enhetsskola som genomfördes på 1950-talet. Skolkommissionens anvisningar i Strandmans utgåva *Teckning och konstkännedom* förespråkar teckning, måleri och modellering som målsättning och arbetsmetoder för ämnet (Strandman, 1952). I Lgr 62 får tredimensionellt arbete ett visst utrymme i kursplanen, den uppmanar till att modellering, skulptering och byggande med formbara material ska ingå i undervisningen. Vidare har tredimensionellt arbete fortsatt att vara en del av kursplanerna för ämnet som i och med Lgr 80 byter namn till Bild.

Nationella utvärderingar i ämnet från 1993 och fram till 2015 visar att bildframställning i tvådimensioner helt eller i mycket hög utsträckning har prioriterats och representerar bildundervisningen i stort (Åsén, 2006). Både tredimensionellt och digitalt bildarbete får lite utrymme eller inget utrymme i undervisningen. Brist på digitalt bildarbete diskuteras och har diskuterats i bland annat den pedagogiska publikationen *Tilde* utgiven av Umeå Universitet (Skåréus, 2015). Bristen på tredimensionellt arbete har, vad jag kan se, inte uppmärksamats nämnvärt i forskning och utvärderingar i ämnet. Ulla Frost beskriver i sin avhandling *Förlagor*

och teckningslärar, teckningsämnet som komplicerat på så sätt att det består av olika discipliner men att det ändå är utformat som enbart ett ämne. Frost menar då att ämnet inte har tilldelats tillräckligt med tid i timplanen för att alla disciplinerna ska få utrymme, hon menar att det blir dragkamp mellan disciplinerna (Frost, 1988).

Bildlärarens bakgrund och intresse

Bildlärarens bakgrund och intresse beskrivs med utgångspunkt i Anna Widéns avhandling *Bildundervisning i möte med samtidskonst: bildlärarens professionella utveckling i olika skolformer* (2016). I avhandlingen lyfts förutsättningar för bildundervisning utifrån bildlärarens personliga ingång till ämnet fram. En del bildlärare har utöver sin pedagogiska utbildning en omfattande konstnärlig utbildning och bakgrund. Den konstnärliga bakgrund som många bildlärare har utöver sin lärarutbildning påverkar till viss del deras undervisning (Widén, 2016). Enligt musikforskare Bladh är det så att en musiker som delvis arbetar som musiklärare kan stöta på problem eftersom de olika professionerna kan stå i vägen för varandra (Bladh, 2002). Översatt till yrkeskategorin bildlärare kan tänkas att den konstnärliga bakgrund en bildlärare har kan vara både en tillgång och ett hinder för undervisningen. Bildlärarens kompetensutveckling sker både genom skolans organisation men också på fritiden. En del bildlärare har ett konstnärligt intresse som utvecklas på fritiden. (Widén, 2016). Bildlärarens kompetensutveckling av ämneskunskaper kan därmed vara bekostad av läraren själv och utan inverkan från en huvudman.

Tvådimensionellt skapande och teoretisk kunskap tar stort utrymme

I Andreas Nobells avhandling *Dimmer på upplysningen* (2014) bearbetas hur det teoretiska perspektivet på kunskap ibland anses få större utrymme än det praktiska perspektivet på kunskap och lärande. Nobells avhandling anknyter till kroppens betydelse genom fenomenologi. Nobell låter skrivbordsstolen, skärm, CAD och datormus symbolisera hur vi arbetar och lär oss, hur tvådimensionalliteten tar mer och mer utrymme och ställer det emot hur kroppen och rummet glöms bort i vårt arbete. En jämförelse med hantverk görs i Nobells' avhandling då självförtroende inför redskap och material är avgörande för resultat.

För att bättre befästa kunskap om form i kroppen är det värdefullt att uppleva ett objekt med både syn och känsel, vilket Erik Sigurdson gör tydligt i sin avhandling *Det sitter i väggarna* (2014). Uttryck som Sigurdsson använder i sin avhandling, att skissa in materialiteten i den levda kroppen, och att den levda kroppen kan ha god förståelse för tredimensionell form beskriver på ett bra sätt att eleverna kan lära sig mycket om form genom händerna och kroppen. Det tredimensionellt skapande såsom till exempel skulptur blir därmed särskilt viktigt för elevens utveckling i bild eftersom lärandet sker genom en mer direkt kontakt mellan handen och hjärnan, vilket stärker lärprocessen. Genom god kännedom och förståelse för den tredimensionella formen kan det bli enklare att översätta tredimensionell form till tvådimensionellt arbete. Då ett alster skapas i till exempel lera får handens bearbetning ett direkt avtryck, till skillnad från tvådimensionellt skapande. Vid tvådimensionellt skapande studerar ofta öga och hjärna det tredimensionella objekt som ska gestaltas. Hjärnan bearbetar sedan hur objektet kan gestaltas tvådimensionellt för att få en tredimensionell effekt och därefter påbörjas gestaltandet.

För estetiska ämnen, bildämnet i stort och det tredimensionella skapandet påverkar synen på förkroppsligad kunskap utvecklingen och undervisningens kvalitet mycket. Förkroppsligad kunskap värderas inte lika högt som teoretisk kunskap i skolan (Marner & Örtgren, 2003).

Studien *Utrymme för tredimensionellt skapande-En studie av fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt bildarbete* behövs för att uppmärksamma bristen på tredimensionellt bildarbete. Det finns få studier som omfattar tredimensionellt bildarbete. Inom bildundervisningen och i samhället i stort råder en marginalisering av praktiskt arbete/ tredimensionellt arbete i jämförelse med teoretiskt arbete. Det är intressant att belysa vilka faktorer som påverkar fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt arbete.

Metod

Styrdokument för ämnet studerades genom en dokumentanalys för att skapa en uppfattning om hur fördelning av två- och tredimensionellt arbete har sett ut över tid. Dokumentanalysen kompletterades med att undersöka hur bildlärare beskriver sin verksamhet med hjälp av kvalitativ semistrukturerad intervju som metod för insamling av data. Kvalitativ intervju tar avstamp i fenomenologi och utgår ifrån människans upplevelse av sin livsvärld (Brikjaer & Høyen, 2013). Då den semistrukturerade intervjun erbjuder möjligheter att få fördjupande och utökade svar på mina frågor anser jag den vara en lämplig intervjumetod för att få insikt i hur bildlärare beskriver sitt vardagliga arbete. Sju steg används för att genomföra intervjuerna: tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering (Brinkmann & Kvale, 2009). De sju stegen har infogats under rubrikerna *urval och tillträde till fältet*, *datainsamling*, *transkribering*, *etiska överväganden*, *analysmetod och teoretiska utgångspunkter* och *metoddiskussion*.

Urval och tillträde till fältet

Dokumentanalysen genomfördes med avgränsningen kursplaner för ämnet teckning och bild då jag ansåg att kursplaner innehöll mest information som specifikt berörde två- och tredimensionellt arbete.

En aktiv geografisk spridning av informanter planerades över spektrat innerstadsskola i en större stad, en skola i mellanstor stad och en skola på mindre ort. Skolledningarna på ett tiotal skolor i mitt närområde kontaktades med en förfrågan till bildlärare på respektive skola om att delta i en intervju. Ingen av de kontaktade skolorna återkom med intresse för att delta i intervjuer. Bildlärare jag kände till sedan tidigare eller genom kontakter tillfrågades om de kunde tänka sig delta i intervju. Fyra bildlärare meddelade sitt intresse att delta i intervjuer varav en tackade nej till att delta sent i processen. Ett tillgänglighetsurval applicerades vid kontakt av informanter (Fejes & Thornberg, 2015). Tillgänglighetsurvalet innebär att kontakt av informanter sker genom befintliga kontakter. Informanternas arbetslivserfarenhet skiljer sig åt i längd likväl ser det olika ut huruvida informanterna är behöriga eller inte och hur lång behörighet de har inom bildämnet. Enligt Svedner & Johansson (2010) är variation i urval av informanter av stort värde för resultatet av insamlad data.

Informant 1 (I1):

Informant 1 är obehörig i ämnet bild och har 15 års arbetslivserfarenhet av att undervisa. Hen arbetar i utkanten av en större stad och undervisar 150 elever i år 6-9 i bild. Skolan har en profilering med inriktning bland annat bild och hen undervisar därmed skolans elever 60 min. per vecka i bild, varav profileleverna undervisas ytterligare 120 min. i veckan i bild.

Informant 2 (I2):

Informant 2 undervisar år 4-9 på en skola i ett litet samhälle. Informanten undervisar 350 elever/vecka. Eleverna har en lektion i veckan som är 60 minuter lång. Informanten är behörig för att undervisa i ämnet bild och har två års arbetslivserfarenhet vad det gäller bildundervisning.

Informant 3 (I3):

Informant 3 undervisar 360 elever i år 6-9 i ett litet samhälle. Informanten har 6 års erfarenhet av att undervisa i ämnet och är behörig i ämnet. De olika årskurserna har olika längd på sina bildlektioner.

Datainsamling

För att tematisera skapade jag en intervjuguide med frågor till bildlärare som utformades utifrån syfte och frågeställningar. Frågorna ställdes till tre lärare över telefon. Informanternas syn på fördelningen av två- och tredimensionellt arbete i bildundervisningen var intressant och uppmuntrades. Min strävan var att ställa så objektiva frågor som möjligt. Det finns en risk med kvalitativ intervju, att den säger för mycket om den som skapar intervjun (Brinkman & Kvale, 2009). Jag hade den risken i medvetande vid intervjutillfället. Under intervjuerna bemötte jag informanten med bekräftande och upprepande kommentarer för att på så sätt uppmuntra informanten till att fördjupa sig och utveckla det som sagts. I övrigt försökte jag vara diskret och uttrycka min återkoppling genom -Mmm eller -Okej för att störa informanten så lite som möjligt. Intervjuerna spelades in med diktafon och kunde avlyssnas senare vid upprepade tillfällen. Intervjulängden varade mellan 20-40 minuter.

Transkribering och lagring av material

Vid transkribering av intervjuer togs noggrann hänsyn till pauser, tvekan, eftertänksamhet och sinnesstämningar. Inspelade intervjuer lagrades i en

lösenordsskyddad dator och var därmed inte tillgängligt för utomstående. I transkriberat material är ovannämnda nyanser i intervjuer dokumenterade och har fått möjlighet att påverka analys och resultat. I samband med transkribering togs en del ord och uttryck bort för att skapa en mer förståelig text. Utfyllnad som till exempel upprepningar och ljud vid eftertänksamhet och överväganden uteslöts då de gjorde texten svår att läsa. Efter transkribering och analys raderades inspelade intervjuer (Johansson & Svedner, 2010).

Etiska överväganden

Med informanternas hjälp blir värdefull data tillgängligt för arbetet. Enligt vetenskapsrådet är det forskarens ansvar att se till informantens välbefinnande och att ansvara för att insamlat material hanteras på ett respektfullt sätt (Codex/vetenskapsrådet, 2002). Skolledning och studiens deltagare informerades genom missivbrev om studiens syfte och genomförandet av intervju innan intervjutillfället. Informanterna underrättades om vad samtyckeskravet innebär och att det går bra att dra sig ur eller avbryta intervjun när som helst. Hen medgav också sitt samtycke inför att spelas in under intervjun då information om inspelning framgick i missivbrev. Konfidentialitet i sammanhanget har inneburit att informant genom missivbrev informerades om att inspelat material raderades efter transkribering och att ingen annan än intervjuaren tog del av inspelat material. Konfidentialitetskravet innebar också att informanten och den skola hen arbetar på inte angavs med namn i studien, vilken hen och skolan också informerades om i missivbrev. Nyttjandekravet innebar att informanten informerades om att transkriberat material enbart användes i arbetet och inte var tillåtet att användas i andra sammanhang (Vetenskapsrådet, 2002).

Analysmetod och teoretiska utgångspunkter

Ramfaktorteorin har använts som teoretiskt utgångspunkt. Historiskt sett har ramfaktorteorin styrka varit att förklara samband mellan ramar för undervisning med resultat av undervisning. Ramfaktorteorin kan beskrivas utifrån en modell som omfattar ramar, process och resultat. (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999).



Fig.1. Enkel ramfaktormodell. (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999).

Syftet med min studie har varit att undersöka faktorer som påverkar fördelning av undervisning mellan två och tre dimensionell form. Första steget *ramar* i fig. 1 har varit aktuellt för analys. Över tid har ramfaktorteorin utvecklats i olika riktningar. Widén (2016) reviderar ramfaktorteorin i sin avhandling och beskriver den utifrån uppdelningen av faktorer på organisationsnivå och faktorer på verksamhetsnivå. Med faktorer på organisationsnivå menar Widén styrdokument, läroplan, ämnesinnehåll, mål och så vidare. Med faktorer på verksamhetsnivå menar Widén faktorer som lokaler, tid, resurser, materiella faktorer, gruppstorlekar, lärares ämnessyn och liknande. Widéns uppdelning var användbar i min studie och uppdelning av ramfaktorer mellan organisationsnivå och verksamhetsnivå har använts vid analys av empiri. Lindström och Pennlert's uppdelning av ramfaktorer har använts som grund för intervjuguiden (Lindström & Pennlert. 2015).

I studien har också ett antal steg för kvalitativ analys använts, som är skapad av Kvale (1997) och presenteras i en *Handbok för kvalitativ analys*. Kvales olika steg för kvalitativ analys har i arbetet utvecklats och anpassats efter min studies syfte. Den reviderade analysmetoden har utvecklats till att omfatta *koncentrering, kategorisering/analysprocess* och *modellering*.

Koncentrering:

Dahlgren och Johansson (2015) rekommenderar koncentrering vilket har resulterat i följande: inspelade intervjuer spelades upp och lyssnades igenom noggrant en gång i samband med transkribering. Transkriberat material lästes därefter igenom en gång och det som upplevdes vara relevant markerades. Det markerade materialet fick därefter vila innan transkriberingen återigen studerades, markerat material ändrades något då allt som var relevant inte var understruket.

Kategorisering och analysprocess:

Som analysverktyg för att kategorisera insamlat material har jag använt mig av studiens frågeställningar: Hur beskriver bildlärare sin tredimensionella

bildundervisning? Vad anser bildlärare att tredimensionellt bildarbete tillför bildundervisningen? och Vad påverkar fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt bildarbete?

Modellering:

En modell som skapades i analysprocessen studerades utifrån vad lärarna uttrycker angående faktorer på organisationsnivå respektive verksamhetsnivå. De faktorer på respektive nivå som var utmärkande lyftes fram i en modell i resultatkapitel.

Metoddiskussion

Samtliga intervjuer genomfördes på ett likvärdigt vis och den semistrukturerade intervjun fungerade bra för att få inblick i bildlärarens upplevelse av tredimensionell bildundervisning. Uttömmande svar gavs med hjälp av följdfrågor som spontant skapades under intervjutillfället.

Informanterna valdes utifrån principen tillgänglighet i urvalsprocess. Den kvalitativa semistrukturerade intervjuformen skapade möjligheter till fördjupning och eftertänksamhet. Av de tre informanterna var två kvinnor och en man vilket ungefärligt motsvarar hur fördelning av kvinnor och män är inom bildundervisningen nationellt sett (Widén, 2016).

Intervjuguiden förändrades efter första och andra intervjun då ett par ramfaktorer blev överflödiga i sammanhanget. Det blev vid första intervjutillfället tydligt vilka faktorer som var intressant att diskutera utifrån studiens syfte. Då faktorerna betygssystem, närsamhälle, kulturer och föräldrar var ramfaktorer som först ingick i intervjuguiden men inte blev underlag för samtal och dialog uteslöts de. Ramfaktorn skolans ledning och organisation omnämndes av informant 1 i samband med att tid, lokaler och ekonomiska resurser kom på tal. Därmed omformulerades och komprimerades intervjuguiden så att de mest omdiskuterade faktorerna blev underlag för resterande intervjuer. Då jag inledningsvis upplevde att intervjuguiden bidrog till många frågor som gav korta svar ansåg jag en komprimering av underlaget i intervjuguiden skapade fördjupade och mer omfattande svar.

Analysprocessen visade att en av de ursprungliga frågeställningarna inte var relevanta eftersom frågorna gav svar som liknande varandra.

Frågeställningen *Hur motiveras fördelningen av två-och tredimensionell bild i kursplanen sett över tid?* har därför tillkommit under arbetets gång och ersatt en av dem som inte upplevdes vara rellevant.

Modellen för analysprocess fungerade i övrigt bra genom att en strukturering av insamlad data kunde genomföras och en nödvändigt överskådlighet skapades. Huruvida analysprocessen har resulterat i att bekräfta subjektiva antaganden eller inte är komplicerat att förhålla sig till. Att undvika fokusering på exempel som styrker subjektiva antaganden har eftersträvats. Ett nyanserat förhållningssätt till insamlad data var målsättningen i analysprocessen (Fejes & Thornberg, 2015).

Resultat

Resultat har fördelats i faktorer som påverkar tredimensionell undervisning på organisationsnivå respektive på verksamhetsnivå. Frågeställningen *Hur motiveras fördelningen av två- och tredimensionell bild i kursplanen sett över tid?* lyfter fram faktorer på organisationsnivå. Frågeställningarna *Hur beskriver bildlärare sin tredimensionella bildundervisning?* och *Vilka möjligheter och hinder upplever bildlärare med tredimensionellt bildarbete?* lyfter fram faktorer på verksamhetsnivå. Utdrag från intervjuer med informanterna förtydligar hur faktorerna påverkar fördelningen mellan två- och tredimensionell undervisning.

Fördelningen av två- och tredimensionell bild i kursplanen

Grundskolan i Sverige har fått nya läroplaner 1962 (Lgr 62), 1969 (Lgr 69), 1980 (Lgr 80), 1994 (Lpo 94), Kursplan 2000 och 2011 (Lgr 11).

Läroplanerna ligger till grund för avsnitt *Resultat/Hur motiveras fördelningen av två och tredimensionell bild i kursplanen sett över tid.*

Lgr 62 delar upp teckningsundervisningen utifrån ålder och inriktning av undervisning. För år 7 och 8 delas teckningsundervisningen upp enligt följande: *fritt skapande verksamhet, kollektivt skapande, teckningslära, teknisk ritning och textning*. Det tredimensionella skapandet nämns då i *fritt skapande verksamhet* och *kollektivt skapande*. Fritt skapande verksamhet omfattar målning, teckning, modellering, annan bildframställning i varierat material/teknik, skulptering, tredimensionellt formande i byggbart material och illustrativ teckning. Kollektivt skapande för år 7 och 8 omfattas av målning, applikation och tredimensionellt byggande. Målen för år 9 liknar år 7 och 8.

Kursplanen i teckning i Lgr 62 blir i dess senare del allt mer detaljerad och det beskrivs hur arbetsområden kan se ut. Arbetsområde *modelleringen av arbete i byggbart material* för mellanstadiet inkluderar övning av handens formkänsla genom tumning och knådning av lerkärl och fria former, drejning, engobering, dekorering, glasering, figurmodellering utifrån iakttagelser av kroppen, uppövning av rumskänsla genom byggande i papp,

tredimensionellt formskapande i byggbara material, formsökande i samband med slöjd, skapande av föreställningar som omfattar, scen/kuliss/marionettdockor/handdockor/masker. Kunskaperna utvecklas på högstadiet genom modellering, drejning, engobering, dekorering, glasering och tredimensionellt formskapande i byggbara material.

Spatialt beskrivs det i Lgr 62 att läraren har ett ansvar för eleverna vad det gäller material, arbetsytor och förvaring. Det ska finnas utrymme för torkning och förvaring av både målningar, lersaker m.m. och att eleverna också har ett ansvar för den delen av arbetsprocessen. Lgr 62 uttrycker övergripande att elevens lust inför skapande både vad det gäller bild och plastisk form är av stor vikt och att elevens kunskaper i både färg och form ska utvecklas.

I Lgr 69 delas mål på högstadiet för ämnet upp enligt följande: *bildframställning, bild och skrift, bildkunskap, miljökunskap, estetisk orientering och foto/film*. Tredimensionellt arbete ingår praktiskt i miljökunskap och teoretiskt i estetisk orientering. Det tredimensionella arbetet beskrivs detaljerat vad det gäller metod och material. I Lgr 69 beskrivs också arbetsområden, fördelning av tid mellan arbetsområden och utformning av lokal ingående.

I Lgr 69 beskrivs angående lokal, vikten av korrekt och ändamålsenlig utformning. Rekommendationer för salens utformning beskrivs detaljerat. I Lgr 69 finns ett förslag för år 8 över hur tid ska fördelas inom ämnet. Förslaget av fördelningen beskriver konkret och detaljerat teckningsundervisningens upplägg. En sammanfattning över fördelning av tid inom undervisningen visar att 66 timmar rekommenderas totalt för bildundervisningen, varav tio utav de timmarna är rekommenderade för tredimensionell arbete.

Lgr 80 är mer övergripande och ger mer möjligheter för tolkning än tidigare kursplaner för ämnet. Här uttrycks att kännedom och förståelse för arkitektur och rumslighet ska utvecklas hos eleverna. Lgr 80 är inledningsvis kategoriserad i sex olika kunskapsområden varav samtliga är tolkningsbara och inte nämnvärt tar upp fördelning av två och tredimensionellt arbete.

I Lpo 94 beskrivs bild som ett begrepp och ämne där vi föreställer oss mestadels tvådimensionella arbeten. Vidare beskrivs dock att bild också omfattar tredimensionellt arbete, modellering och skulptur. Lpo 94 och andra kursplaner tar övergripande upp att eleverna utvecklar kunskaper i olika tekniker och material. Vad olika tekniker och material innebär är tolkningsbart. Målen för bildämnet som eleverna ska ha uppnått i år nio är övergripande, tolkningsbara och uttrycker inget detaljerat om två- eller tredimensionellt arbete. I Lpo 94 är *Ämnets uppbyggnad och karaktär* uppdelat under rubrikerna *att se och iakttaga, att framställa bilder, att se och tolka bilder* och *att använda bilder*. *Ämnets uppbyggnad och karaktär* beskriver marginellt tredimensionellt arbete under rubrik *att se och tolka bilder*. I detta avsnitt förtydligas att miljögestaltning, arkitektur och formgivning också ingår då seende och tolkning tränas.

Inledningsvis i Lpo 94 uttrycks vikten av att undervisa i digital bild. Lpo 94 är första läroplanen då digitalundervisning nämns och utveckling av digital bildundervisning får stort utrymme. I *mål att sträva* mot tas tredimensionellt arbetat specifikt upp i en punkt av nio. Tredimensionellt arbete får i mål att sträva mot utrymme genom att eleverna ska få kunskaper om gestaltning och formgivningens betydelse för vår miljö.

Kursplan 2000 är en reviderad version av Lpo 94 och utan stora förändringar. Därmed beskrivs inte kursplan 2000 närmare.

Lgr11 delar upp det *centrala innehållet* för ämnet för år sju till nio i avsnitt *bildframställning, redskap för bildframställning* och *bildanalys*. I avsnitt *bildframställning* som är uppdelad i sex punkter uppmanas till tredimensionellt skapande i samband med återvinning av material och gestaltande i form av till exempel installationer. I avsnitt *redskap för bildframställning* uppmanas till tredimensionellt arbete i en av de två punkterna och då genom att elever ska veta hur olika verktyg för två- eller tredimensionellt skapande används. Utöver det är mycket i det centrala innehållet tolkningsbart, huruvida det översätts till två- eller tredimensionellt arbete. I kunskapskraven för år nio finns inte heller uppmaningar till material eller dimensioner som bör utgöra planering för undervisningen utan det är öppet för tolkning.

Sammanfattning

I kursplaner för bildämnet från 1962 till 2011 utvecklas innehållet från att vara detaljerat till att bli mer övergripande och tolkningsbart. De tidigare

mer konkreta kursplanerna har på senare tid blivit mer abstrakta vilket har medfört att läraren har fått ett större inflytande över kursplanen.

Bildlärares beskrivning av tredimensionell bildundervisning

Informanternas beskrivning av tredimensionell undervisningen visar på ett samband med bildlärares intresse och bakgrund vilket blir väsentligt för bildundervisningens planering och utformning av undervisning. Widén uttrycker i sin avhandling att bildlärares intresse styr undervisningens utformning, utveckling och att det personliga intresset kan vara till en fördel men också ett hinder för bildlärares i dess profession (Widén. 2016). I studien blir det tydligt att de bildlärare som har en tvådimensionell konstnärlig bakgrund beskriver den tredimensionella undervisningen som ett hinder i större utsträckning än den bildlärare som har en bakgrund där det tredimensionella skapandet har fått ett större utrymme till att utvecklas.

Informant tre, vars konstnärliga bakgrund och utbildning är övervägande tvådimensionell beskriver tredimensionellt skapande enligt följande:

M: Kan du beskriva hur du arbetar med tredimensionellt bildskapande?

I3: Jag tar upp vissa konstnärer som jobbar tredimensionellt. Sen så jobbar vi med lera. Sen är det i stort sett klart.

M: Hur långt är det arbetsområdet?

I3: I år har vi kört det på elevens val. Men annars gör de det någon annan gång, alltså det brukar ju ta några veckor.

M: Så man arbetar tredimensionellt en gång under högstadiet kanske?

I3: Vill man göra det mer finns det alltid tillgång till det.

Det jag tolkar av textutdrag ovan med informant 3 är att tredimensionellt skapande får mycket lite utrymme. Även om det är valbart att arbeta tredimensionellt i alla arbetsområden så är det inte obligatoriskt mer än i ett arbetsområde under tre års utbildning.

Bildlärare I1 vars konstnärliga bakgrund är varierad har regelbundet arbetat med tredimensionell form under sin konstnärliga utbildning. I1 beskriver arbete med tredimensionell form enligt följande:

I1: Jag undervisar eleverna i tredimensionellt skapande minst en gång per termin.

I1: Jag försöker faktiskt göra sådana uppgifter där tredimensionellt arbete ingår, ofta när jag presenterar en uppgift står det valfri teknik, och helst att de kan blanda.

M: Hur väljer eleverna att arbete då?

I1: Det är väldigt intressant det här för i vissa klasser, har jag en klass som väljer nästan bara tredimensionellt arbete och sen har jag en klass där nästan hälften sitter kvar vid sina papper, dom är lite rädda.

M: Ja just det.

I: Men jag jobbar på att de ska öppna sina sinnen. Men det tar ju tid. Man måste göra det ofta det är ingenting som man kan ta för givet.

Det jag tolkar av textutdrag ovan med informant ett, är att eleverna alltid får möjlighet att välja i vilket material de vill arbete, vilket betyder att det är möjligt att arbete mycket tredimensionellt om så önskas. Dock är en del elever ovana att arbete tredimensionellt och väljer kanske istället att arbete i material de har vana av att arbete med. Informant ett har regelbundet obligatoriskt tredimensionell undervisning vilket ger eleverna möjlighet till att träna på och utveckla tredimensionellt skapande.

Sammanfattning

Den tredimensionella bildundervisningen beskrivs varierande vad det gäller prioritering. På en skola kan tredimensionellt arbete få stort utrymme medan på en annan skola kan det tredimensionella arbetet få enbart ytterst lite utrymme.

Möjligheter och hinder för tredimensionellt bildarbete

De möjligheter som beskrivs med tredimensionell undervisning är ofta anknutna till lärande och arbetsklimat, vilket är gemensamt för samtliga informanter. Den tredimensionella undervisningen beskrivs som aktiv, nytänkande, kul och inspirerande. Aktiv är ett återkommande begrepp i informanternas beskrivning, de menar då att arbetsprocessen är aktiv, att arbetsklimatet är aktivt, att det tredimensionella arbetet inspirerar till aktiva och fysiska samarbeten, att aktiva diskussioner skapas, eleverna får tänka nytt och annorlunda, eleverna tänker utanför boxen, elevarbetena blir påtagligt synliga och inspirerar på ett aktivt vis.

Ramfaktorer som tid, resurser osv. upplevs istället som hinder för tredimensionell bildundervisning. De faktorer som bildlärare beskriver som negativa gällande tredimensionellt arbete i skolan är till exempel stofffrängsel, gruppstorlekar, längd på lektioner, förutsättningar i lokalen, inventarier, ekonomi och tidsbrist. Den tredimensionella arbetsprocessen beskrivs som mer tidskrävande och lektionslängden beskrivs inte som tillräcklig.

Informant 2 beskriver tid och lektionslängd enligt följande:

I2: Nackdelen med tredimensionellt arbete är kanske dels kostnaden och att det är mycket jobb helt enkelt, upplever jag. Det är mycket jobb att förbereda, mycket jobb att städa och det tar mycket tid från de korta lektionerna tyvärr.

M: Då är det kanske lektionslängden som påverkar dina prioriteringar mycket? Skulle det ha varit längre lektioner så skulle det ha varit enklare att starta upp de där projekten kanske?

I2: Ja, absolut! Jag hade ju tänkt helt annorlunda om jag hade till exempel två timmars långa lektioner.

Jag tolkar informant 2 i textutdrag ovan, som att tredimensionellt bildarbete är tidskrävande och att undervisningstiden inte räcker till. Det som är tidskrävande med tredimensionellt arbete anser informant två vara att planera, förbereda och städa. Informant två anser också att tredimensionellt arbete är mer ekonomiskt krävande än tvådimensionellt arbete.

Gruppstorlek beskrivs av samtliga informanter som en faktor bidragande till hur undervisningen planeras och prioriteras. Gruppstorlekar påverkar huruvida läraren väljer att arbeta tredimensionellt eller inte med sina elever och i vilken utsträckning. Gruppstorlekar diskuteras av informanter i samband med utrymme i bildsal för förvaring.

Informant 3 beskriver följande hur gruppstorlekar påverkar möjlighet till tredimensionell undervisning:

M: Kan du se någon skillnad i hur eleverna arbetar, eller hur de tar sig an uppgiften när det jobbar två- respektive tredimensionellt?

I3: Det är det ju, självklart är det det. Jag tror att det egentligen passar bättre med tredimensionellt arbete i mindre grupper.

M: Jo så kan det ju vara.

I3: Ja man får handleda mer tycker jag. Man behöver handleda mer så att det inte går åt pipsvängen... gruppstorlek men också utrymme. Ska man jobba i tredim. med hundra elever, så måste det finnas plats att förvara grejer. Om man jobbar i papper-maché projekt som sträcker sig över flera veckor så är det fysiskt omöjligt att genomföra det med alla eleverna. Man blir begränsad av utrymme och förvaring.

Jag tolkar ovanstående textutdrag som att informant tre upplever att stora grupper är ett hinder för tredimensionellt arbete eftersom arbetet kräver mer handledning. Jag tolkar det också som att förvaring är ett stort problem då tredimensionellt arbete kan vara skrymmande och kräver mer förvaringsutrymme från en lektion till en annan.

Ekonomi tas upp av informanter tillsammans med åsikter om inventarier. Inventarier anses vara en faktor som påverkar vilka förutsättningar som finns för tredimensionellt skapande i skolan.

Informant 2 beskriver ett exempel på hur ekonomi och inventarier påverkar fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt arbete:

M: Om man funderar över fördelningen mellan två- och tredimensionellt arbete upplever jag din undervisning som övervägande tvådimensionell med ett fåtal tredimensionella inslag.

I2: Ja, så blir det ju. Det är också en resursfråga. Lera kostar en hel del att köpa in.

M: Du nämnde tidigare också att du inte har någon ugn att bränna lera i, vilket du upplevde problematiskt.

I2: Ja, precis. Alltid när vi jobbar med lera som tids nog stelnar så får man informera eleverna om att arbeten kan gå sönder och det är många besvikelser som uppstår när sakerna går sönder. Det är synd att man inte har en ugn så eleverbeten i lera kan bearbetas korrekt.

Jag tolkar ovanstående textutdrag med informant 2 som att ekonomi påverkar tredimensionell undervisning genom att inventarier så som till exempel en keramik ugn inte är möjlig att köpa in. Kvalitén i den tredimensionella undervisningen blir därmed otillräcklig, vilket kan skapa besvikelse hos eleverna.

Omfattande kunskapskrav och tidsbrist beskrivs av informanterna som en övergripande faktor med stor inverkan på fördelning mellan två- och tredimensionell undervisning.

Informant 1 beskriver problematiken på följande vis:

I1: Tidsmässigt så tycker jag överlag att timplanen för bild är alldeles för snäv. Man hinner inte att nå alla mål på den korta tiden.

M: Mm, okej.

I1: Och ibland har min ledning bestämt att man bara ska 40 minuters lektioner. Nu har jag 60 minuter det är väldigt generöst.

M: På 40 minuter hinner man inte mer än att plocka fram och plocka bort.

I1: Exakt. Jag önskar bara att vi hade mer tid än en timme, det är ju ingenting. Ett tredimensionellt projekt skulle man behöva hela terminen på sig för att genomföra väl.

Jag tolkar ovanstående textutdrag som att informant 1 upplever att timplanen inte motsvarar allt som omfattas av kunskapskraven och att hen som lärare därmed upplever en frustration. Vidare tolkar jag informant 1 som att hen anser lektionerna vara för korta. Då det i ett praktiskt och estetiskt ämne som bild går åt mycket tid av lektionen till att plocka fram och plocka undan kan det bli stressigt att hinna med och undervisa utifrån kunskapskraven.

Fördelar med tredimensionellt arbete är faktorer som förknippas med lärande. Ett aktivt, utforskande, kul, nytänkande och inspirerande klimat beskrivs vara något som är specifikt för tredimensionellt skapande. Aktiv är ett återkommande begrepp i informanternas beskrivning. De menar då att arbetsprocessen är aktiv, att arbetsklimatet är aktivt, att det tredimensionella arbetet inspirerar till aktiva och fysiska samarbeten, att aktiva diskussioner skapas, eleverna får tänka nytt och annorlunda, eleverna tänker utanför boxen, elevarbeten blir påtagligt synliga och inspirerar på ett aktivt vis.

Informant 1 beskriver aktivitet i samband med tredimensionellt arbete på följande vis:

I1: -Man rör på sig och man måste vara aktiv om man ska göra någonting i olika material.

M: -Mm

I1: -Då måste man liksom gå ut och samla eller kolla, pröva och testa. De pratar mycket med varandra, de pratar om sina idéer,

M: -Ja.

I1: -De kollar på varandras grej, det är mycket lättare för att det syns mer vad man håller i handen, det blir ju saker som väcker allas uppmärksamhet. Jag kan tänka mig att de lär sig mycket från varandra och inspirerar varandra.

Jag tolkar ovanstående textutdrag med informant 1 som att eleverna blir mer engagerade då elevarbeten som tar utrymme och blir synliga för varandra är inspirerande. Vidare tolkar jag informant 1 som att tredimensionellt arbete är mer utforskande då obekanta material för eleven kan öppna upp för nytänkande. Eleverna arbetar mer fysiskt med kroppen i tredimensionellt arbete vilket, informant 1 upplever vara en fördel för ett arbetsklimat som blir mer aktivt. Informant 3 beskriver fortsättningsvis att tredimensionellt arbete bidrar till ökad aktivitet genom samarbeten.

Informant 3 uttrycker följande om aktivitet genom samarbete:

I3: Jag tror det är så här att många killar skulle tycka att det var kul att arbeta med varandra och med större projekt....tillammans....och bygga något....

M: Just det, mm.

I3: ...att det skulle kunna vara motiverande för dem som inte gillar att sitta och småfila på en bild.

Jag tolkar informant 3 ovan i textutdrag som att hen upplever att killar ibland önskar mer fysiskt arbete för att bli motiverade och att tredimensionellt arbete kan erbjuda detta. Informant 3 uttrycker också att de killar som vill arbeta mer fysiskt kanske också vill arbeta i stort format och till exempel bygga saker.

Arbete i stort format kan vara fördelaktigt i en mindre grupp och samarbete blir då fördelaktigt, vilket är positivt.

Det tredimensionella arbetet beskrivs också omfatta mindre motstånd för eleverna vilket kan bidra till ökad inspiration i ämnet. Å ena sidan beskrivs

utav lärare en rädsla hos elever inför att arbeta tredimensionellt. Rädslan beskrivs också som att eleverna är ovana att arbeta tredimensionellt jämfört med tvådimensionellt. Det här uttrycks som både positivt och negativt. Negativt då en känsla av oförmåga hos eleverna finns. Positivt då en utmaning är något att arbeta med, för att gå vidare, utvecklas och väcka en känsla av att faktiskt ha förmågan att kunna lära sig och utvecklas. Å andra sidan, beskrivs av lärare att alla elever är lika kunniga och lika okunniga inför att arbeta tredimensionellt. Inom andra arbetsformer som bildundervisningen omfattar kan det vara betydligt mer ojämnt.

Informant 1 beskriver det tredimensionella arbetet enligt följande:

I1: Man har inte tid att lära sig att teckna bra. Tredimensionellt där är alla lika okunniga lika kunniga. Det är ju bra för eleven.

M: Mmm.

I1: För vissa är det lättare att sätta igång att skulptera. De kanske också känner att de är bra på att uttrycka sig på så sätt och att den då svåra teckningen också kan börja locka.

Jag tolkar informant 1 i ovanstående textutdrag som att det kan vara svårt att lära sig att teckna och att förkunskaper gällande teckning varierar mycket. Tredimensionellt arbete beskrivs som mer neutralt vad det gäller förkunskaper hos eleverna. Informant 2 uttrycker att oftast är samtliga elever lika oerfarna vad det gäller tredimensionellt arbete. Informant ett uttrycker också mindre motstånd hos eleverna inför att arbeta med skulptur. Då skulptur kan upplevas enklare för en del elever att arbeta med än till exempel teckning, kan skulptur vara mer motiverande. Därmed kan tredimensionellt arbete vara en ingång till annat bildarbete så som till exempel teckning.

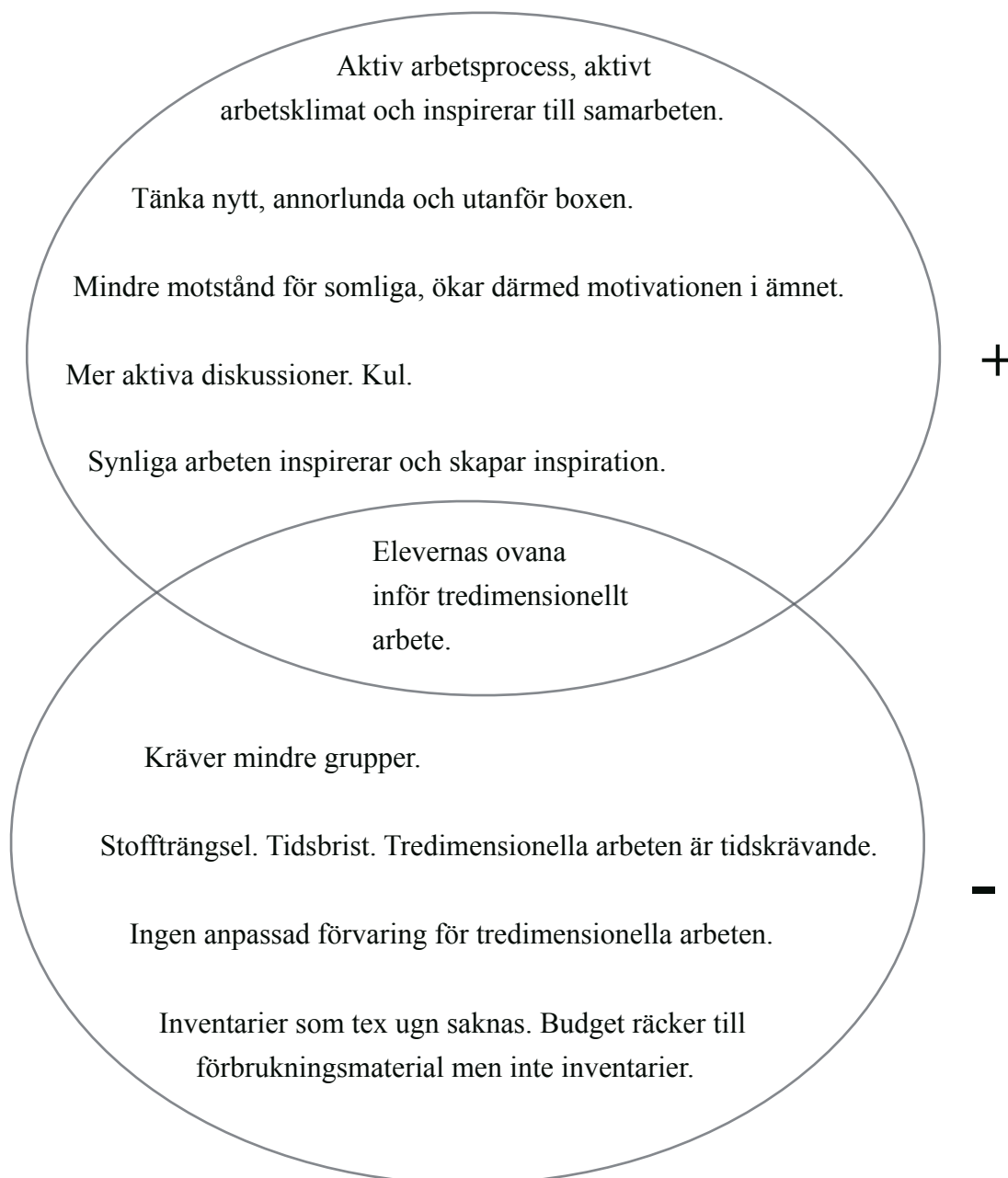
Vidare beskriver informant 2:

I2: Fördelarna är absolut att man får tänka på ett annat sätt när man arbetar tredimensionellt. Att jobba mycket tvådimensionellt då ställs hjärnan in på en viss typ av tänkande. När man kommer in på det tredimensionella får man tänka om. Vissa haltar då för att de är inne på det tvådimensionella tänket, att skapa platta saker. Det blir en omställning i hjärnan med det tredimensionellt arbete och det är väldigt bra att den omställningen

sker. Det hade gärna fått vara jämnare fördelat mellan två- och tredimensionellt arbete tycker jag, 50% två-tre dimensionellt arbete.

Jag tolkar textutdrag ovan med informant 2 som att det finns ett motstånd och en oerfarenhet inför att arbeta tredimensionellt vilket blir en utmaning i undervisningen. Informant 2 uttrycker att det är utvecklande att arbeta tredimensionellt och att hen önskar att undervisningen var mer tredimensionell.

Modellen visar vilka faktorer informanterna har beskrivit som möjligheter respektive hinder för tredimensionell bildundervisning. Modellen visar också ett fält som beskrivs av informanterna som både möjlighet och hinder för tredimensionell bildundervisning.



Sammanfattning

Bildlärare i studien anser att tredimensionellt arbete i bildundervisningen bidrar med en ökad aktivitet i undervisningen och att eleverna tar mer initiativ och får tillfälle att tänka kreativt. Eleverna anser att tredimensionellt arbete är kul, lärare upplever att eleverna är friare i material och får utforska på ett annat sätt än de är vana vid. Tredimensionellt arbete bidrar till att ett socialt klimat utvecklas. För en del elever som har ett motstånd inför bild och teckning är det tredimensionella arbetet utvecklande.

Det tredimensionella arbetet upplevs ta mer tid i anspråk än tvådimensionellt arbete, exempelvis vad gäller genomförande, handledning och iordningställande och städning. Gruppstorlekar och lokalens utformning påverkar också fördelningen mellan två- respektive tredimensionellt arbete.

Diskussion

Syftet med arbetet *Utrymme för tredimensionellt skapande-en studie av fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt bildarbete* har varit att undersöka faktorer som påverkar fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt bildarbete i grundskolans senare år.

Historiskt sett kan faktorer på organisationsnivå ha varit mer gynnsamma för tredimensionellt skapande. De tidigare kursplanerna är mer detaljerade och beskriver kunskaper där tredimensionellt arbete ingår och ger förslag på arbetsområden där kunskaperna kan utvecklas. De mer detaljstyrda kursplanerna kan ha varit fördelaktiga för bland annat att skapa utrymme för tredimensionellt arbete. De senare kursplanerna är mer abstrakta och kan därmed anpassas mer efter lärarens individuella intresse (Skolverket. 1962;1969;1974;1980;1994:2011). Läraren har alltså större inflytande över de senare kursplanerna än de tidigare. Jag tycker mig också se ett samband mellan lärarens bakgrund och dess förhållningssätt till tredimensionellt arbete i undervisningen. Om läraren till exempel har stor erfarenhet av grafisk form och tvådimensionellt arbete så präglar det undervisningens inriktning till att bli tvådimensionell. Vanligt förekommande för bildlärares utveckling av ämneskunskaper är att kompetensutveckling sker på egen bekostnad och på fritiden. Risken med kompetensutveckling som inte är styrd utifrån kursplan och huvudman är att lärarens förkunskaper och intresse kan komma att styra undervisningen i hög grad (Widén. 2016).

De senare kursplanerna är mer tolkningsbara och läraren har därmed större inflytande över dem. Fördelen med en kursplan som är mer öppen för tolkning är att läraren får ett större förtroende och en större frihet. Planering och undervisning kan med större frihet och tillit kan vara mer motiverande än motsatsen. Nackdel med en tolkningsbar kursplan är att det som inte är inskrivet i kursplan kan inte användas som argument för utveckling av undervisningen. Om tredimensionellt arbete skulle vara detaljerat i kursplan är det enklare att argumentera mer exakt för vilka inventarier som krävs för att genomföra undervisningen.

Utvecklingen i kursplanen kan också ses i ljuset av en större samhällsutveckling där den så kallade teoretiska kunskapen ges större utrymme. Nobell ser en fara i att den tvådimensionella ställningen breder ut sig och att kroppen glöms bort (Nobell. 2014). Sigurdson uttrycker att

handen och kroppen är viktig för lärandet och förstärker lärandet (Sigurdsson, 2014). Informanter i min studie bekräftar Nobell och Sigurdsson då de uttrycker att tredimensionellt lärande berikar undervisningen genom att tredimensionellt arbete tex skapar möjlighet till en mer aktiv inläring.

Gemensamt för samtliga informanter är att de upplever tid och stofffrängsel vara faktorer som mer fördelaktiga för tvådimensionellt arbete än för tredimensionellt arbete. Det finns alltså brister på både organisations- och verksamhetsnivå för bildämnet som är fördelaktiga för den tvådimensionella utvecklingen. Andra faktorer som lärarens intresse, lokaler/inventarier, gruppstorlekar, längd på lektioner och ekonomi påverkar fördelningen mellan två- och tredimensionellt bildarbete. Informanterna upplever att flertalet av de faktorer som påverkar tredimensionellt arbete är svåra att ändra på. För bildläraren innebär det ibland att prioriteringar måste göras och det tredimensionella arbetet får ett underprioriterat utrymme. Gruppstorlekar och lärarens förkunskaper har också historiskt sett varit faktorer som påverkar teckning- eller bildundervisningens utformning (Åsén, 2006).

Kanske skulle bildundervisningen nu kunna bli hjälpt av en mer detaljerad kursplan, där fördelning mellan kunskapsområden är mer detaljerat beskrivna. Resurser som är anpassade efter tydliga styrdokument behövs för att skapa bättre förutsättningar för en varierad undervisning där bland annat tredimensionellt arbete får mer utrymme. I samtliga kursplaner som har analyserats framgår det att både bild och form ingår i undervisningen. I de tidigare kursplanerna finns också förutsättningar i lokal för undervisning omnämnda. Det beskrivs att lokalen ska vara avsedd för ändamålet. I Lgr 69 är det tydligt hur tredimensionellt arbete är en del av ändamålet. I Lgr 62 beskrivs att läraren och eleverna har ett gemensamt ansvar för lokalen som är anpassad för både lersaker och målningar vad det gäller material, arbetsytor och förvaring. Nutida kursplaner kan också utvecklas med anvisningar om hur lokalen skall anpassas efter kunskapskrav.

Vidare forskning

Då det finns en brist på forskning gällande tredimensionellt bildarbete i grundskolan bidrar studien *Utrymme för tredimensionellt skapande, En*

studie av fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt bildarbete till en ökad förståelse inom ett område där forskning behövs. Det skulle vara intressant att genomföra en mer omfattande studie där till exempel bildlärarens förkunskaper och utbildning studeras mer ingående. Vidare skulle det vara intressant att undersöka hur bildlärare ser på förutsättningar i framtiden. Vilka möjligheter och hinder finns för tredimensionellt bildarbete i framtiden? Vilket utrymme får tredimensionellt bildarbete i nästa kursplan?

Litteraturförteckning

Brinkman, Svend & Kvale, Steinar (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB

Dahlgren, Lars Owe & Johansson, Kristina (2014). Fenomenografi. Feyes, A & Thornberg, R. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB

Brikbjær, Ulf & Høyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB

Eklund, Stig (1980). *Studier i teckningsundervisningens historia*. Umeå Universitet.

Gustafsson, Bengt & Hermerén, Göran & Pettersson Bo. (Rapport nummer 1:2005) *Vad är god forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Frost, Ulla (1988). *Förlagor och teckningsläror*. Stockholms Universitet

Johansson, Bo & Svedner Per Olov (2010). *Examensarbete i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB

Lindblad, Sverker & Linde, Göran & Naeslund, Lars (1999:93-107). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige, volym 4*. <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7781/6837>

Lindström, Gunnar & Pennlert, Lars Åke (2015). *Undervisning i teori och praktik-en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo Förlag AB

Lindström, Lars (Red.) (2009). *Nordic Visual Arts Education in Transition*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Nobell, Andreas (2014). *Dimmer på upplysningen-text, form och formgivning*. Diss., Stockholm: Konstfack och KTH

Palm, Tor-Ulf (2016). *Föreläsning: Formativ bedömning och motivation*. Umeå Universitet

Sigurdsson, Erik (2004). *Det sitter i väggarna*. Diss., Umeå Universitet

Skolverket (2015) *Bild i grundskolan- En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan-Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60*. Stockholm

Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan*. Stockholm

Skolverket (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm

Skolverket (1994). *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94*. Utbildningsdepartementet

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm

Strandman, Olle (1952). *Teckning och konstkänedom*. Malmö: Gleerups

Vetenskapsrådet. *Forskning som involverar människan*. <http://codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>

Widén, Anna (2016). *Bildundervisningen i möte med samtidskonst*. Diss., Umeå Universitet

Wikberg, Stina (2014). *Bland självporträtt och parafraaser: om kön och skolans bildundervisning*. Diss., Umeå universitet

Åsén, Gunnar (2006). *Varför bild i skolan?-En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne*. Lundgren, U.P. (Red.) *Uttryck, intryck, avtryck*. Uppsala: Vetenskapsrådet.

Örtegren, Hans & Marner, Anders (2015). Skön konst och/eller tillämpad konst: i bild och form och estetik och media med särskilt avseende på digital bild. Skåreus, E. (Red.). *Tilde Slöjd & Bild -kunskapsorientering och digitalt bildarbete inom bildundervisningen*. Umeå Universitet. http://www.estet.umu.se/digitalAssets172/172725_tilde_15.pdf.

Bilaga 1: Missivbrev.

Mitt namn är Maria Ingvarsdotter och jag genomför examensarbete vid Umeå Universitet. Jag studerar Kompletterande Pedagogisk Utbildning med inriktning bild för grundskolans senare år. Jag är tacksam för din medverkan i en intervju då innehållet är intressant för utvecklingen av min process.

Syfte

Studiens syfte är att undersöka vad som påverkar fördelningen mellan tvådimensionellt och tredimensionellt bildarbete i grundskolans högre åldrar?

Procedur

Längden för en intervju är c.a 30 minuter. Samtal kommer spelas in under intervjutillfället som genomförs över telefon. Efter avslutad intervju transskriberas text och inspelad intervju raderas. Frågor kan utvecklas efter intervju och informant kan då bli kontaktad med kompletterande frågor.

Etiska principer

Som informant har du rätt att ställa frågor och få dina frågor besvarade, du har rätt att dra dig ur och att avbryta intervju och din anonymitet är skyddad d.v.s ditt namn eller skolan du arbetar på kommer inte att nämnas i text eller andra sammanhang.

Bilaga 2: Intervjuguide

Intervjufrågor till bildlärare

Beskriv: Vad har du för konstnärlig bakgrund?

Beskriv: Varför har du valt att arbeta som bildlärare?

Hur länge har du arbetat som bildlärare?

Beskriv din nuvarande tjänst.

Beskriv skolan du arbetar på.

Beskriv dina ramfaktorer för undervisningen: tid, personal, gruppstorlekar, lokaler, ekonomiska resurser, skolans ledning och organisation, betygssystem (bedömning/betygsättning), närsamhälle, kulturer och föräldrar.

Beskriv hur du arbetar med tredimensionellt arbete i din undervisning?

Hur ser fördelningen ut mellan tredimensionellt och tvådimensionellt arbete i din bildundervisning?

Beskriv fördelar och nackdelar med två- respektive tredimensionellt bildarbete?

På vilket sätt upplever du skillnad i elevernas arbetsprocess då de arbetar två- respektive tredimensionellt?

På vilket sätt upplever du att tredimensionellt arbete kan vara en motivationsfaktor för eleverna inom bildundervisningen?