

”Man har ju ritat till och med i sitt hela liv”
Motstånd i bildundervisning på mellanstadiet,
ur elevers och lärares perspektiv

KONSTFACK
University of Arts, Crafts and Design

Maria Lundell



Figur 1: När det inte blir som man vill. Illustration av författaren.

Institutionen för bild- och slöjdpedagogik

Självständigt arbete i bild 15hp
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
arbete i grundskolans årskurs 7–9

HT22

Handledare: Miriam von Schantz

Examinator: Fredrik Lindstrand

”One’s been drawing one’s whole life”
Resistance in middle school art education,
from the perspective of pupils and teachers

Abstrakt

Den här studien är baserad på ett litet antal kvalitativa intervjuer av bildlärare i mellanstadiet och elever i årskurs fem, och syftar till att utveckla kunskapsområdet *motstånd i bildundervisning på mellanstadiet* genom att ställa frågorna: *när och hur upplever mellanstadieelever motstånd i bildundervisning, hur ser och arbetar bildlärare i mellanstadiet med elevers motstånd och vad kan motstånd ha för effekt på identitet och lärande?* Studien utgår från ett socialkonstruktionistiskt ramverk och teorier om *identitet* genom *identifikation* samt *hinder för lärande*. Resultatet föreslår att deltagande elever i årskurs 5 upplever ett hanterbart motstånd i bildundervisning i jämförelse med andra ämnen. När elever upplever motstånd är det på grund av att de inte förstår instruktionerna, inte kommer på idéer eller inte kan utföra uppgiften, fysiskt eller psykiskt. Dessa fynd kan relateras till den psykologiska utvecklingsfasen *skolåldern* då elevernas främsta fokus är att prestera. Identifikation under denna fas är främst från omgivningen och en positiv, trygg och inspirerande miljö gynnar därför elevernas skapande. När det upplevda motståndet blir för stort kan låsningar mot lärande uppstå, och elever med npf-diagnos kan identifiera sig som annorlunda. Lärarna menar att motståndshandlingar hos elever i första hand sker i högstadiet därför att de hänger ihop med betyg och bedömning. Ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv genomgår elever under dessa årskurser en "tonårens identitetskris". Här finns enligt lärarna även större problem än vad som sker i klassrummet, i form av hemmasittande och skolk.

Studien vill även bidra med insikter om hur bildlärare kan arbeta för att främja lärande och bidra till bildämnetts positiva inverkan på elevers identitetsskapande. Teoretiska insikter bekräftade av studiens informanter är att lärandets dimensioner – innehåll, motivation och samverkan – bör balanseras till gruppen, då samma parametrar som gynnar avsett lärande har en positiv inverkan på elevers identitetsskapande. Lärande kan bara ske om det är psykiskt och fysiskt möjligt, och som lärare måste man vara lyhörd för elevens personliga utveckling – negativa upplevelser kan skapa låsningar mot både lärande och identifikation som ger konsekvenser längre fram.

Nyckelord

Mellanstadiet, bildundervisning, identitet, motstånd, hinder för lärande.

Innehåll

1	Inledning	4
1.1	Bakgrund	4
1.2	Syfte	5
1.3	Frågeställning	5
2	Tidigare forskning	6
2.1	Om barns lärande i bildspråk	6
2.2	Motstånd och identitet	7
2.3	Motstånd som prestationsångest	7
3	Teori och tolkningsram	8
3.1	Identitetsutveckling och identifikation	8
3.2	Lärandets dimensioner och hinder	10
4	Metod, urval och empiri	11
4.1	Empirisamlade metod	11
4.2	Genomförande	12
4.3	Empiri	12
4.4	Urval av informanter	12
4.5	Etik	13
4.6	Analysmetod	13
5	Bearbetning och analys	14
5.1	Innehåll och motivation	14
5.2	Samspel och jämförelser	15
5.3	Motstånd i bild	17
5.4	Vad händer sen?	19
6	Diskussion	20
7	Slutsatser	21
7.1	Förslag till fortsatt forskning	22
	Källförteckning	23
	Trycka källor	23
	Otryckta källor	23
	Bilagor	24
	Bilaga 1 – Samtyckesblankett, bildlärare	24
	Bilaga 2 – Samtyckesblankett, vårdnadshavare	25
	Bilaga 3 – intervjuguide lärare	26
	Bilaga 4 – Intervjuguide elever	27

1 Inledning

På VFU och vikariat i bildundervisning har jag imponerats av vad elever åstadkommer på den korta tid som ges. Men jag har också sett elever hålla för sina arbeten så att ingen ser, förstöra dem, kasta dem, undvika att prata om dem, lämna klassrummet. Likaså sitta till synes passiv eller gå runt och prata med andra elever. Sådana beteenden kan bero på många olika faktorer i elevernas liv, och det är inte möjligt att i en uppsats undersöka alla, så i den här uppsatsen vill jag titta närmre på situationer då *undervisningen väcker motstånd*. Stina Wikberg skriver i sin avhandling:

Motståndet kan ta form som trotsigt beteende, pajaseri, bråk eller pladder som saboterar undervisningen, eller att eleverna låtsas att inte förstå, eller drar fötterna efter sig. Även att utföra arbetsuppgifter på så kort tid /.../ är en strategi som elever kan ta till för att efter avslutat arbete få tid över till eget förfogande.¹

Ur *Nationell utvärdering i bild* plockar Göran Åsén ut sammanfattande åsikter från elever i både årskurs 6 och 9 som "ett roligt ämne".² Om bild är roligt, vad kan då motstånd mot undervisningen bero på? Två examensarbeten bygger på intervjuer med elever ur estetprogrammet på gymnasiet; elever som har kommit in på sin utbildning genom arbetsprover och därmed en viljeansträngning. I dessa arbeten beskriver de intervjuade eleverna att de också upplever och gör uttryck för de former av motstånd som nämns ovan, något som härleds till *prestationsångest* och *misslyckandeförväntningar*.³ Som blivande bildlärare vill jag inte att mina elever ska känna olust inför ämnet och de uppgifter jag ger. Utgångspunkten för den här studien är därför att skapa en ökad förståelse för att förebygga motstånd och hjälpa elever till lärande. I vidare mening är syftet att undersöka hur jag kan lägga grunden för ett bildskapandemässigt självförtroende hos elever, med förståelse och acceptans för de känslor som kan dyka upp i skapandeprocesser. Då jag ser ett glapp i forskning kring motstånd i lägre årskurser vill jag ta reda på om och hur *motstånd* tar sig uttryck i *mellanstadiet*.

1.1 Bakgrund

När jag har hört talangfulla personer tala om blockeringar och prestationsångest, och även personer som säger att de 'inte kan rita', har jag funderat på *bild kopplat till identitet*. Identitetsskapande nämns i kommentarmaterialet till kursplanen i bild i Lgr22:

Bildämnet är också betydelsefullt för elevernas personliga utveckling och *identitetsskapande* /.../. Den personliga utvecklingen främjas av att eleverna får möjlighet att arbeta med bildframställning och själva träna sig i att kommunicera med bilder.⁴

¹ Stina Wikberg, *Bland självporträtt och parafraser – om kön och skolans bildundervisning*, Diss., Umeå universitet, 2014, sid. 65.

² Gunnar Åsén, *Bildundervisning och lärande genom bilder*, 1:a upplagan, Stockholm: Liber, 2017, sid. 22.

³ Kristine Arnell, "Jag kan inte, det kommer inte att bli bra, det är ingen idé" - En intervjustudie om prestationsångest i bildskapande hos elever på estetiska programmet, Examensarbete, Konstfack, 2020, sid. 22.

⁴ *Kommentarmaterial till kursplanen i bild*, Skolverket, 2021, sid. 5. Min kursivering.

Men vad är identitetsskapande? I den tvärvetenskapliga socialkonstruktionistiska tolkningsram som studien bygger på är *identitet* socialt konstruerad i samspel med omgivningen.⁵ Sociologen Richard Jenkins menar att identitet är något vi *gör* och inte något vi *har*, och vi gör den genom en kontinuerlig *identifikation* eller etikettering av vilka vi är i *jämförelse* med och mot andra.⁶ Utan identifikation skulle våra relationer till andra inte vara meningsfulla och konsekventa.⁷ Vi identifieras av både oss själva och andra, och utvecklar därmed identitet baserat på både yttre och inre identifikation. Tidigare i livet har vi en lägre motståndskraft mot omgivningens yttre identifikation av oss, eftersom vi är i en socialiseringsprocess samtidigt som vår kognitiva förmåga utvecklas sida vid sida med identifikation.⁸ Identifikation är nära sammankopplat med lärande. Knud Illeris, professor i livslångt lärande, menar att lärande har två grundförutsättningar:

- vi är begränsade till vad vår kropp och hjärna tillsammans kan prestera, och
- vi lever i social sammankoppling – allt vi lär oss sker i samspel med vår omvärld.⁹

Exempelvis i ett klassrum sker identifikation i mellanmänsklig kommunikation, där elever *formar sin uppfattning om sig själva* i förhållande till andra, och *hur de helst vill uppfattas av andra*.¹⁰ När den här *uppfattningen utmanas* – kanske då vår kropp eller hjärna inte kan prestera en viss uppgift – innebär det att vi ”bygger upp motstånd, försvar, förskjutningar och blockeringar som på olika sätt kan utgöra hinder och låsningar” för lärande.¹¹ Därför är det intressant att undersöka om, hur och när *mellanstadieelever upplever* eller *gör motstånd* mot bildundervisning, men också hur lärare uppfattar detta och hjälper elever att ta sig vidare.

1.2 Syfte

Studiens syfte är att utveckla kunskapsområdet motstånd i bildundervisning på mellanstadiet, ur det teoretiska perspektivet av *identitet* genom *identifikation* samt *hinder för lärande*. Studien vill bidra med insikter om hur bildlärare kan arbeta för att främja lärande och bidra till bildämnetts positiva inverkan på elevers identitetsskapande. Detta genom att undersöka lärares och elevers upplevelser av, om och hur mellanstadieelever gör motstånd i bildundervisningen.

1.3 Frågeställning

- När och hur upplever mellanstadieelever motstånd i bildundervisning?

⁵ Vivien Burr, *Social constructionism*, 3:e upplagan, London: Routledge, 2015, sid. 123.

⁶ Richard Jenkins, *Social identity*, 3:e upplagan, London: Routledge, 2008, sid. 17.

⁷ Ibid., sid. 27.

⁸ Ibid., sid. 41.

⁹ Knud Illeris, *Lärande*, 3:e upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2015, sid. 24.

¹⁰ Ibid., sid. 100.

¹¹ Ibid., sid. 100.

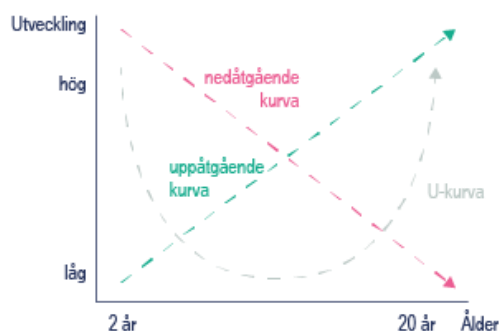
- Hur ser och arbetar bildlärare i mellanstadiet med elevers motstånd?
- Vad kan motstånd ha för effekt på identitet och lärande?

2 Tidigare forskning

Tidigare forskning på högre nivå studerar utvecklingskurvan i bildskapandeprocesser hos unga, samt hur motstånd i bildundervisning relaterar till kön. Då jag initialt fokuserade motstånd som ett uttryck för prestationsångest utgår jag från två examensarbeten som på olika sätt studerat det fenomenet i högre årskurser.¹²

2.1 Om barns lärande i bildspråk

Karin Aronsson, professor inom barn- och ungdomsvetenskap, har i sin bok *Barns världar, barns bilder* analyserat bilder och skapandeprocesser baserat på tre generationer svenska barn, samt barns bilder från olika delar av världen, genom sociokulturell teori och narrativanalys.¹³ Studien vill belysa idén om en *U-formad kurva* som alternativ till teorier om en nedåt- eller uppåtgående kurva för barns konstnärliga utveckling med ökad skolgång. En uppåtgående kurva följer naturalistiskt bildideal, där barn med ålder utvecklar större bildmässiga färdigheter.¹⁴ Den nedåtgående kurvan bygger på idén att



Figur 2: Konstnärlig utveckling med ökad skolgång. Nedåt-, uppåtgående, och U-kurva. (Bearbetad från Aronsson (1997), av författaren)

barns bildmässiga utveckling, på grund av skolans vikt vid teoretisk kunskap, klingar av i skolåldern.¹⁵ U-kurvan följer med i nedgången i skolåldern, men menar att kurvan viker uppåt igen. Barn skapar originella bilder i förskoleåldern och senare tonåren, medan bilder skapade i grundskolåldern blir schablonmässiga.¹⁶ Aronsson menar att kurvans form beror på ur vilket bildideal bilderna tolkas.¹⁷ Hon bygger på flera utvecklingsteorier, ur vilka en fas kallas *misslyckad realism* – då omgivningen inte förstår barnets bilder utan förklaring.¹⁸

Ett annat begrepp Aronsson lyfter är *frihetens paradox*, att fritt skapande ofta leder till ålders- eller tidstypiska schabloner.¹⁹ Aronsson menar att bildlärare gynnar en

¹² Sökord (fritext) prestationsångest OCH bildundervisning; ELLER kreativa lärprocesser; samt identitetsskapande OCH bildundervisning. Urval av uppsatser om bildundervisning med fokus på prestation, avgränsning identitet kopplat till normkritik, sexualundervisning och mångkultur. I ett senare skede sållade jag även bort arbeten om hur bildundervisning påverkar identitetsskapande som en åtgärd för att begränsa antalet studentuppsatser.

¹³ Karin Aronsson, *Barns världar - barns bilder*, Stockholm: Natur och kultur, 1997, sid. 22–24.

¹⁴ *Ibid.*, sid. 19.

¹⁵ *Ibid.*, sid. 20.

¹⁶ *Ibid.*, sid. 21 och 70–71.

¹⁷ *Ibid.*, sid. 250.

¹⁸ *Ibid.*, sid. 58.

¹⁹ *Ibid.*, sid. 23.

positiv bildspråklig utveckling genom vare sig detaljstyrning eller enbart betraktande utan genom att *agera guide* och föra ”genuina bilddialoger” med elever.²⁰

2.2 Motstånd och identitet

Stina Wikberg har observerat lektioner, intervjuat elever och bildlärare samt genomfört bildanalyser av elevvalster på två högstadieskolor i syfte att genom diskursanalys undersöka hur elevers och bildlärares föreställningar om bildämnet relaterar till föreställningar om kön.²¹ Wikberg menar att elever och lärare iscensätter kön tillsammans; bildämnet reproducerar genusroller, och att motstånd eller engagemang kan ”förstås som handlingar som gör kön, liksom olika sätt att lösa en uppgift”.²² Majoriteten av eleverna i studien sätter upp olika typer av motstånd; vilket Wikberg beskriver som att motverka något upplevt tvingande, begränsande, eller inskränkande av individens frihet.²³ Wikberg menar att ”[m]otstånd blir destruktivt, när skolarbete avbryts, när elever missar undervisning, ägnar sig åt ‘off task behaviour’, eller på andra sätt blir hindrade i sitt lärande, och konstruktivt när motståndet förstärker eller förbättrar lärandet eller arbetet med uppgifterna”.²⁴ Wikbergs fynd är två diskurser varav en *individinriktad* där bildämnet handlar om eleverna själva, och denna diskurs innefattar fem *tolkningsrepertoarer* av vilka två relaterar till motstånd – *bild är att rita och måla* och *bild som frihet*.²⁵ *Bild är att rita och måla* skapar positioner eleverna emellan; den bygger på konstnärspositionen och idéen om geniet. Att vara bra betyder att rita verklighetstroget, är man dålig på att rita är det inte kul.²⁶ *Bild som frihet* ger ett avkopplande ämne utan tänk. Ur den här tolkningen positionerar sig elever både inom, och genom att ta avstånd från, ämnet.²⁷ Man kan rita vad man känner för, och man kan inte vara dålig. Ämnet är oviktigt om man inte till exempel vill bli en konstnär.²⁸

2.3 Motstånd som prestationsångest

Linn Flodholm Ellsäter och Kristin Arnell har i varsitt examensarbete intervjuat gymnasieelever på estetprogrammet med fokus på prestationsångest. Flodholm Ellsäter problematiserar om och hur formuleringar i kursplanen Gy11 bidrar till prestationsångest ur ett genusperspektiv, samt identifierar hur en lärare kan känna igen kreativblockering eller prestationsångest hos en elev. Hon skriver att ”olika ageranden i bildsalen kan vara ett sorts ’symptom’ på prestationsångest” och har genom

²⁰ Ibid., sid. 85.

²¹ Wikberg, *Bland självporträtt och parafrafer*, sid. 97.

²² Ibid., sid. 213 och 61.

²³ Ibid., sid. 64.

²⁴ Ibid., sid. 65.

²⁵ Ibid., sid. 124.

²⁶ Ibid., sid. 101–102 och 108.

²⁷ Ibid., sid. 109.

²⁸ Ibid., sid. 111 och 115.

intervjuerna funnit att dessa uttryck ”kan te sig olika beroende på vem du är, i denna undersökning om du är kille eller tjej, och de förutsättningar som du har i olika rum och kontexter”.²⁹ En av studiens deltagare beskriver exempelvis ”bra på bild” både som *realistiskt* och att ha *en egen stil*.³⁰

Arnell syftar till att fånga prestationsångestens både psykologiska orsaker och dynamik ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Arnell beskriver prestationsångest som ett upplevt hot mot något som är viktigt för eleven – exempelvis identiteten ”bra på bild” – vilket kan leda till flykt- eller kamprespons.³¹ Informanterna i studien upplever de känslor och tankar som dyker upp som något subjektivt och konstigt med dem själva, medan Arnell menar att strukturella faktorer spelar in.³² Hon menar att bildlärare bör normalisera och lyfta upp negativa känslor från att vara något som rör enskilda elever.³³

Till ovanstående forskning vill denna undersökning bidra med insikt i hur motstånd kan uppstå och se ut i lägre årskurser, i ett socialkonstruktionistiskt ramverk.

3 Teori och tolkningsram

Socialkonstruktionism är ett paraplybegrepp för teorier inom psykologi och sociologi som menar att förgivettagen kunskap är historiskt och kulturellt specifik.³⁴ Om vi som kollektiv lever som att det *är* på ett visst sätt så *blir* det, och *fortsätter* det, att vara så – och det är så vi socialt konstruerar verkligheten.³⁵ Inom detta ramverk nyttjas de teorier som läggs fram i Richard Jenkins *Social identity* och Knud Illeris *Lärande* för att utveckla kunskap om motstånd och identitetsskapande i bildundervisningen. Bägge dessa teoretiker för ett resonemang kring socialkonstruktionism där de adderar en *kärna i individen*, detta *något* som både identitet och lärande sker *med*, med stöd i bland andra utvecklingspsykologen Erik Erikson.³⁶ Teoretiskt stöd för identitetsutveckling specifikt under skolåldern har därför hämtats i Eriksons *Den fullbordade livscykeln*.

3.1 Identitetsutveckling och identifikation

Ordet *identitet* härstammar från latinets *idem* som betyder *densamme*, att vi känner igen oss själva i olika situationer, och att andra känner igen oss som *desamma* – identitet är både biografisk

²⁹ Linn Flodholm Ellsäter, *Med mycket gott handlag: En kvalitativ intervjustudie om hur elever uttrycker stress vid kreativprestation i bildsalen*, Examensarbete, Konstfack, 2020, sid. 2.

³⁰ Ibid., sid. 28.

³¹ Arnell, ”Jag kan inte, det kommer inte att bli bra, det är ingen idé” - En intervjustudie om prestationsångest i bildskapande hos elever på estetiska programmet, sid. 6.

³² Ibid., sid. 33–34.

³³ Ibid., sid. 25.

³⁴ Burr, *Social constructionism*, sid. 4.

³⁵ Ibid., sid. 12.

³⁶ Illeris, *Lärande*, sid. 119 och 146 samt Jenkins, *Social identity*, sid. 18 och 28.

självuppfattning och upplevelse av en viss position i en social gemenskap.³⁷ Vidare är identitet en social process som sker genom *identifikation*. Jenkins förklarar det som att:

./../ identity is the human capacity – rooted in language – to know ‘who’s who’ (and hence ‘what’s what’). This involves knowing who we are, knowing who others are, them knowing who we are, us knowing who they think we are, and so on: a multi-dimensional classification or mapping of the human world and our places in it, as individuals and as members of collectivities. It is a process – identification – not a ‘thing’.³⁸

Identifikation är *jämförelse* i en reflexiv självskattning och klassificering av *likheter* och *skillnader* med och mot andra; vi kan inte ‘göra identitet’ i isolering.³⁹ Identitet görs kontinuerligt hela livet, men under barndomen förflyttas succesivt tyngdpunkten från omgivningens identifikation av oss till vår egen, aktiva identifikation. Erikson delar upp människans livsförlopp i åtta *utvecklingsfaser* som mynnar ut i *psykosociala kriser*. Två av dessa faser genomlevs omkring mellanstadiet; fas 4 och 5.

Under *skolåren* blir vi en del av ett större sammanhang, vi lär oss samarbeta, hur omgivningen värderar

Tabell 1: Utvecklingsfaser kring mellanstadiet ur Erikson, 2004 s 48–49, bearbetat av författaren.

Livsutvecklingsfas	Psykosocial kris (tes/antites)
skolår (skolstart–puberteten)	verksamhet/underlägsenhet
tonår (pubertet–unga vuxenår)	identitet/identitetsförvirring

prestationer och därmed också *misslyckande*. Går allt bra i denna fas får vi kunskaper, färdigheter och en känsla av *kompetens* och duglighet som människa. Om vi *inte* lyckas så bra riskerar vi att utveckla känslor av *otillräcklighet*.⁴⁰

Under *tonårsfasen* vrider och vänder vi på tidigare självklara identifikationer, gör aktivt egna identitetsval och arbetar för att på ett bra sätt få ihop bilden av oss själva med den bild andra har av oss.⁴¹ Jenkins beskriver dialogen mellan inre och yttre identifikation:

./../ every child has to learn to live with her public image. ./../ The internal–external dialectic of identification, the problematic relationship between how we see ourselves and how others see us, is now a central concern and theme of her life.⁴²

Om syntesen av inre och yttre identifikation går *mindre* bra finns bland annat risk för att vi utvecklar en ”systematisk *trots*” eller blir deprimerade.⁴³ I tonårsfasen är identitetsskapandet alltså själva kärnan i vår tillvaro där vi väljer (bort) aktiviteter och grupper vi vill identifiera oss med – alltså hänger identifikation och intressen ihop. Hur jag identifieras ger vilka intressen som är tillgängliga för mig, exempelvis ”du har alltid tyckt om att rita”, eller ”jag kan inte fokusera”.⁴⁴ Och det här spelar stor roll eftersom intressen kan vara mer eller mindre snäva; vissa identiteter ökar medan andra minskar mina

³⁷ Illeris, *Lärande*, sid. 169.

³⁸ Jenkins, *Social identity*, sid. 5.

³⁹ *Ibid.*, sid. 17.

⁴⁰ Erik Erikson, *Den fullbordade livscykeln*, 4:e upplagan, Stockholm: Natur & Kultur, 2004, sid. 93–94.

⁴¹ Illeris, *Lärande*, sid. 170.

⁴² Jenkins, *Social identity*, sid. 89.

⁴³ Erikson, *Den fullbordade livscykeln*, sid. 90–92. Min kursivering.

⁴⁴ Jenkins, *Social identity*, sid. 7.

möjligheter att lära mig och därmed utvecklas.⁴⁵

3.2 Lärandets dimensioner och hinder

I den tidiga skolåldern har vi alltså en lägre motståndskraft mot yttre identifikation, eftersom vår kognitiva förmåga utvecklas och vi är i en process av socialisering, vilket påverkar vårt möjliga lärande.⁴⁶ Lärandet har tre dimensioner hos Illeris:

1. *innehåll* – det stoff som ska läras,
2. *samspel* – i vår handling, kommunikation och samarbete med omvärlden,
3. *drivkraft* – i motivation och tillräcklig vilja att lära för att mobilisera den mentala energi som lärandet kräver.⁴⁷

Därför är det viktigt som lärare att skapa *trygghet* och *motivation* samt känsla av *medbestämmande* kring ett kvalificerat och välpaketerat *innehåll*.⁴⁸ Under skolåren läggs dubbel press på motivationen – en inre press som 'lär jag mig tillräckligt bra', och en yttre press i form av skolans krav och förväntningar.⁴⁹ De impulser som kroppen tar emot i ett lärosammanhang länkas ihop med känslor inför skolan, klassen, läraren, lärandets innehåll och tidigare erfarenheter som situationen påminner om.⁵⁰ När elever avvisar lärande beror det oftast på mer eller mindre medvetna försvarsmekanismer. Illeris menar att:

Varje form av lärande kräver psykisk energi, och denna energi hämtas antingen från strävan efter livsutveckling eller från behovet av motstånd – eller från en kombination av dem båda.⁵¹

Motstånd genererar den mängd psykisk energi som krävs för lärande, men leder sällan till det avsedda lärandet.⁵² Har jag erfarenheter av att inte klara uppgifter vill jag undvika fler upplevelser av misslyckanden – hur jag lyckas handlar för mig om vem jag är.⁵³ Lärandet kan i stället för avsett innehåll bli att 'jag kan inte rita'. Illeris särskiljer tre typer av hinder för lärande, varav *försvar mot lärande* relaterar till motstånd. Försvar *mot lärande* kan vara:

- *vardagsmedvetande* – ett halvautomatiskt skydd från dagliga överimpulser,
- *identitetsförsvar* – ett mer omfattande försvar där självbilden är hotad,
- *försvar mot ett för individen oacceptabelt maktutövande* i en lärosituation, eller
- *ambivalens* – att individen både vill och inte vill tillägna sig lärandet, det uppfattas nödvändigt,

⁴⁵ Ibid., sid. 72.

⁴⁶ Jenkins, *Social identity*, sid. 41.

⁴⁷ Illeris, *Lärande*, sid. 46–48.

⁴⁸ Ibid., sid. 194.

⁴⁹ Ibid., sid. 121.

⁵⁰ Ibid., sid. 42.

⁵¹ Ibid., sid. 206.

⁵² Ibid., sid. 209–210 och 206.

⁵³ Ibid., sid. 122.

men samtidigt förknippat med olust och otrygghet. Individerna undviker dessa känslor i *ambivalensförsvar*, eller accepterar dem i *ambivalenstolerans*.⁵⁴

Sammanfattningsvis är identitet något vi gör genom identifikation, en process som ändrar karaktär kring mellanstadiet och är sammankopplad med lärande. Förutsättningar för lärande hänger ihop med dess dimensioner av innehåll, drivkraft och samspel. Hinder för lärande är ofta försvarsmekanismer kopplade till en känsla av hot mot en uppfattning av vem jag är. Genom dessa teorier har jag analyserat det data som jag samlat in; hur det har skett presenteras i följande avsnitt.

4 Metod, urval och empiri

I det här kapitlet presenteras metod och genomförande av empirisamling samt analys, urval av empiri samt etiska aspekter av datainsamling.

4.1 Empirisamlade metod

En studies giltighet beror på "i vilken mån data och resultatet speglar källan och samtidigt på ett mer allmängiltigt plan ökar förståelsen av det som undersöks".⁵⁵ Den här studien baseras på redogörelser av *subjektiva upplevelser* och gör inget anspråk på att dra kvantitativa slutsatser, insamlingsmetoden är därför *kvalitativa intervjuer av först lärare, och sedan elever, i mellanstadiebild*.⁵⁶ När barn har erfarenheter av studiens teman bör de vara studiens informanter.⁵⁷ Jag ville initialt höra elevers tankar men kände en osäkerhet kring att ställa frågor till yngre barn om ett känsligt, abstrakt och kanske ännu inte aktuellt ämne. Därför intervjuade jag först *bildlärare på mellanstadiet* för att få en bild av motstånd i de här årskurserna. I *frågeformuläret till lärare* utgick jag från motståndsbeteenden beskrivna i tidigare forskning, för vetenskaplig grund (se bilaga 3). En kvalitativ intervjuare bör förhålla sig kritiskt till förhandstolkningar och ge sina informanter definitionsmakt av fenomenet, därför valde jag en *semistrukturerad intervjuform* som ger möjlighet att ställa följdfrågor.⁵⁸ När jag i lärarintervjuerna fått feedback på hur *intervjuer med elever* skulle kunna gå till formulerade jag ett antal *frågor till elever* (se bilaga 4). Syftet var att få rätt på motstånd i bildundervisning, men på grund av deltagarnas ålder var det svårt att formulera direkta frågor. Därför formulerade jag i stället frågor som "vad tycker ni om bildämnet, kan man vara bra på bild, hur är man då", med förhoppningen att genom följdfrågor kunna gå runt till ämnet i syftet. Deltagande observationer kunde ha höjt studiens validitet, men jag bedömde

⁵⁴ Ibid., sid. 202 och 204.

⁵⁵ Annika Lantz, *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*, Lund: Studentlitteratur, 2013, sid. 22.

⁵⁶ Martyn Denscombe, *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 4:e upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2018, sid. 245–246.

⁵⁷ Åsa Källström, "Att intervju barn" i *Handbok i kvalitativa metoder*, redigerad av Göran Ahrne & Peter Svensson, 3:e upplagan, Stockholm: Liber, 2022, sid. 97.

⁵⁸ Lantz, *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*, sid. 23 och 43; Göran Arne, "Intervjuer" i *Handbok i kvalitativa metoder*, redigerad av Göran Ahrne & Peter Svensson, 3:e upplagan, Stockholm: Liber, 2022, sid. 60.

att det skulle kräva en större arbetsinsats än vad som ryms inom ramen för uppsatsen.

4.2 Genomförande

Intervjuerna inleddes av en pilotintervju dokumenterad i fältanteckningar med en informant som endast undervisar högstadiet.⁵⁹ Därefter genomfördes intervjuer med tre bildlärare och sju elever under ljudupptagning, där jag strävade efter att vara lyhörd för signaler och nöja mig med vad informanterna var villiga att berätta.⁶⁰ För att jämna ut den asymmetriska maktpositionen av okänd vuxen/barn hölls elevintervjuerna parvis, där jag inledde med att jag vill förstå ett område där deras tankar är viktiga.⁶¹ Intervjuerna hölls i ett grupprum till klassrummet, och hade karaktär av ett samtal där eleverna fick träna genom att först berätta om en erfarenhet utanför det givna temat.⁶² Jag strävade efter att hålla mig neutral, men kände ändå jag att jag ville bekräfta uttalanden som att “man kan inte vara dålig på att rita, alla ritar olika”.⁶³

4.3 Empiri

Intervjuerna är transkriberade i sin helhet och ordagrant. Informanternas namn är fingerade ur en webbplats för androgyna namn i syfte att inte avslöja kön och ålder hos informanterna.⁶⁴ Jag har dock inte skrivit normkritiskt då informanterna sade exempelvis ”man” och inte ”en” och jag ville återge citat ordagrant; men studien har heller inget normkritiskt syfte. För validitet har jag inte ändrat ordalydelsen när jag citerar transkriptioner. Famlande efter ord har ersatts med /.../ meningar har sammanförts med /---/ ohörbart angetts som [XX]. Utdrag ur fältanteckningar anges i löptext. Studiens empiri är:

- *fältanteckningar av en digital pilotintervju*, ca 40 minuter,
- *transkriptioner av tre lärarintervjuer* om 20–40 minuter vardera, och
- *transkriptioner av fyra elevintervjuer i par*, (totalt 7 elever i årskurs 5) om 7–10 minuter.⁶⁵

4.4 Urval av informanter

Studien fokuserar på mellanstadiet för minimera andra faktorer som kan bidra till motstånd, som ett “betygsbeteende”.⁶⁶ Ett första val av empiri var *grundskolan*, och aktörer på *mellanstadiet*. Det andra valet, *vilka* informanter, gjordes med *bekvämlighetsurval*; ”nära till hands” – genom att i Stockholms

⁵⁹ Syftet med pilotintervjun var att testa frågeformuläret, men jag valde senare att även ta med den i analysen. *Muntligt* informerat samtycke (bilaga 1).

⁶⁰ Källström, ”Att intervju barn“ i *Handbok i kvalitativa metoder*, sid. 97 och 100.

⁶¹ *Ibid.*, sid. 93, 95 och 99.

⁶² *Ibid.*, sid. 97–98.

⁶³ *Ibid.*, sid. 98.

⁶⁴ Babyhjälp, *Unisexnamn*, <https://www.babyhjalp.se/unisexnamn/>, 16 december 2022.

⁶⁵ En av informanterna deltog vid två intervjuer.

⁶⁶ Illeris, *Lärande*, sid. 263.

stads adressbok söka upp ”Lärare Bild” på grundskolor.⁶⁷ I ett mejl frågade jag efter de lärare med ”lite längre” erfarenhet av undervisning i mellanstadiet som ville ställa upp på intervju, vilket gav tre informanter med 10–20 års erfarenhet på mellanstadiet och högstadiet, samt en testpilot utan erfarenhet på mellanstadiet. Genom en av lärarna som undervisar mellanstadiet fick jag möjlighet att stanna och observera en bildlektion i årskurs 5, och vid nästa veckas lektion hålla intervjuer med sju elever från samma klass.

Jag är medveten om att studiens resultat är starkt kopplat till mitt urval – av andra informanter på andra skolor skulle jag med samma frågor förmodligen göra andra fynd. Då syftet inte är att göra jämförelser utan fokuserar på motstånd har jag inte strävat efter socioekonomisk- eller annan fördelning i urvalet.

4.5 Etik

Forskning ska vara till gagn för de personer som inkluderas i studien, den här studien har som syfte att förbättra förståelsen för mellanstadieelever i bildundervisning.⁶⁸ Barns förmåga att bedöma risker av medverkan anses begränsad, därför ska vårdnadshavare godkänna deltagande för informanter under 15 år.⁶⁹ Jag har för samtycke av vårdnadshavare och lärarinformanter tagit de etiska hänsyn som Vetenskapsrådet anger för intervjuer. Det innebär att information har distribuerats om studiens syfte (informationskravet), i sammanfattad form vid förfrågan samt fördjupat i en samtyckesblankett (se bilaga 1 och 2) som de skrivit under (samtyckeskravet). I den informerades om det frivilliga, anonymiserade deltagandet (konfidentialitetskravet), vilken typ av data som samlades in samt att underlaget endast används för denna uppsats och därefter raderas (nyttjandekravet).⁷⁰

4.6 Analysmetod

Då empiri är transkription av sammanlagt sju intervjuer och fältanteckningar av en; i praktiken en text, valde jag innehållsanalys som metod. Innehållsanalys tillåter kategorisering av data vilket gör det hanterbart och tillgängligt för analys genom teori. Denscombe beskriver det som en tydlig och enkel metod som ger god reliabilitet då den kan upprepas av andra forskare.⁷¹ Metoden består i att under upprepad läsning bryta ner texten i mindre enheter genom kodning.⁷² I ett första steg hölls nära kontakt med materialet i färgkoder som sedan abstraherades till kategorier på mer övergripande nivå, i en strävan att behandla empirin förutsättningslöst och hitta samband och relationer i materialet, ibland

⁶⁷ Martyn Denscombe, *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 3:e upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2016, sid. 43. Dessa blev automatiskt kommunala grundskolor genom bekvämlighet.

⁶⁸ Källström, ”Att intervjua barn” i *Handbok i kvalitativa metoder*, sid. 96.

⁶⁹ *Ibid.*, sid. 96.

⁷⁰ Vetenskapsrådet, *God forskningssed*, Stockholm, 2017.

⁷¹ Denscombe, *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 3:e upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2016, sid. 403.

⁷² Göran Ahrne & Peter Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder*, 3:e upplagan, Stockholm: Liber, 2022, sid. 402.

kodades textsegment på flera sätt.⁷³ Därefter bearbetade jag koderna till kategorier, valde bland liknande utsagor, namngav kategorierna och gjorde en ny läsning för att koppla till teori. Jag genomförde först samma procedur separat för lärar- respektive elevintervjuer, därefter lät jag elevernas utsagor styra bearbetningen och lät lärarna ”svara” eleverna.

5 Bearbetning och analys

Till grund för kapitlet ligger mina intervjuer med elever och lärare, strukturerade som ett samtal med avstamp i elevernas tankar, i fyra avsnitt: *innehåll och motivation, samspel och jämförelser, och motstånd i bild* samt *vad händer sedan*. Lärarnas utsagor blir ”svar” där de förstärker eller avviker från elevernas beskrivningar. Avsnitten analyseras genom teorier om *identitetsutveckling, identifikation, och lärande*. Fingerade elevnamn är Dani, Helle, Alex, Umi, Billie, Jona och Robin. Lärarna kallas Tim, Sasha och Illon, samt elevernas lärare Matty.

5.1 Innehåll och motivation

Bildundervisning i mellanstadiet är vanligen 45–50 minuter i veckan. För Matty och eleverna i studien sker lektionerna i hemklassrummet med material från en vagn och vatten från toaletter i korridoren; övriga lärare arbetar endast i bildsalar. Matty har korta uppgifter för att passa tiden, och tycker att eleverna är studiemotiverade och jobbar på bra. Två av eleverna i studien upplever bildämnet som helt fritt från motstånd: Alex har ett intresse för bildskapande från sin pappa och ritar väldigt mycket hemma, Helle ritar mycket på övriga lektioner. För övriga elever *är* bildlektionerna ritandet och målandet i livet; ett ämne de beskriver som socialt, mysigt, roligt och chill. Billie menar att ”det är kul när man får sitta och ta det lugnt och bara rita här”. Jona tycker att ”det är otroligt mysigt och sitta och bara såhär måla och såhär med sina kompisar”. Robin fyller i:

Jag tycker också det är kul för att... ja, man slipper, eller såhär, det är inte så tråkigt. Eller såhär, man måste inte göra så mycket. Det är bara och måla lite. Tycker jag.

Lärarna i studien beskriver ett planeringspussel för att lägga grunden till måluppfyllelse i sexan, fylla på de kunskaper som krävs för högstadiet och samtidigt låta bilden vara rolig och intresseväckande. Tim förklarar att det är mycket som ska hinnas med: ”man kan inte bara släppa in dem och säga ’nu kör vi’ utan /.../ man behöver tänka till, hur får vi verkligen en kul stund tillsammans”. Illon menar att detaljplanering är mer kopplad till betygssättning, medan mellanstadiet ändå kan styras mer utifrån elevens intressen:

Man [får] va lite flexibel för ibland så landar dom i en uppgift och håller på rätt länge och då tycker jag att det är viktigt att dom får göra det också. Fördelen med att ha mellanstadieelever det är att det är ju bara sexorna som ska

⁷³ Alan Bryman, *Samhällsvetenskapliga metoder*, 3:e upplagan, Stockholm: Liber, 2018, sid. 526; Ahrne & Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder*, sid. 224; Bryman, *Samhällsvetenskapliga metoder*, sid. 525–426.

ha betyg, så att det viktigaste tycker jag är att dom får prova på och lära sig olika material. Så att man inte stressar dom på det sättet.

Att *prova på material* är genomgående för mellanstadiet hos lärarna i studien, men inom ramen för måluppfyllelse. Det ska hela tiden vara tydligt vad de lär sig, menar Tim:

Det syftar mot att vi ska lära oss saker, såhär, och dom måste veta vad dom gör och vad dom övar på. Sådär, och det går man ju igenom i början av varje lektion och slutet på varje lektion. I början på varje arbetsområde, i slutet på varje arbetsområde. /.../ och i slutet på terminen går man igenom allt.

Sasha kopplar tydligt och snävt till centralt innehåll för att eleverna ska förstå hur de bedöms och vad de lär sig, men under lektionens gång sveper hon runt och frågar: ”Är inte det där det bästa träd du någonsin ritat?” som en formativ bedömnings-/motivationsmetod. Att väcka stolthet för det som eleverna åstadkommer lägger även Tim vikt vid:

Jag tycker att, såhär, elever i mellanstadiet, det är att ha kul med bild eller, inte bara ha kul med bild, utan ha kul med skapande, och låta barn lyckas. Alltså, såhär: ”gör en till” /.../ [och] ”nej, har du gjort en... sjsyst gjort”. Man tittar på det som funkar. Sen så ibland får man skynda på vissa, sådär lite, men.

Sammanfattningsvis upplever eleverna bilden som kravlös och rolig, vilket är i enlighet med lärarnas plan: de jobbar i det tysta för långsiktig måluppfyllelse medan både planering och formativ bedömning syftar till att väcka skapandeglädje hos eleverna. Ur lärandeteoretiskt perspektiv arbetar lärarna för att balansera innehålls- och drivkraftsdimensionen.⁷⁴

5.2 Samspel och jämförelser

En viktig ingrediens i både identitet och samspelsdimensionen är identifikation genom jämförelse. Eleverna har lärt sig att man inte ska jämföra sig med *andra*; alla ritar olika, man kan vara bra på olika saker. Billie menar att det helt enkelt är en träningsfråga:

Alltså alla kan ju rita på en annan sätt men det är bara att om man inte ritat mycket, så kan man inte riktigt sättet som man måste rita på för att det ska bli såhär bra som kompiserna har gjort.

Elevernas lärare, Matty, menar att inte bara dessa utan elever generellt är generösa med inspiration och inte tar illa vid sig om någon annan ritar ”bättre”:

De känner ju ofta dom som sitter vid samma bord och de sitter fyra vid varje bord och då känner dom ju dom som e, eller dom vet ju hur dom tecknar så att, att det kan väl kännas frustrerande att nån, liksom e så mycket bättre men det känns som om dom e, gläds lite åt det också, att det liksom såhär, ah, såhär; “Jonas är jättebra på å teckna” och kanske liksom kan inspireras å ta hjälp av honom också. /.../ dom e ganska hjälpsamma.

Med stöd i Jenkins tolkar jag det som att tydliga roller underlättar både inre och yttre identifikation och upprättar pålitliga relationer i gruppen.⁷⁵ Samspel och drivkraft hänger ihop – när elever får syn på och får bygga på varandras idéer ger det ökad motivation, och det är inte alltid den som ritar ”bäst” som inspirerar mest. Hos flera av lärarna används samspelsdimensionen aktivt i bildundervisningen –

⁷⁴ Illeris, *Lärande*, sid. 46–48.

⁷⁵ Jenkins, *Social identity*, sid. 27.

elevernas främsta inspirationskälla kommer från gruppen, menar Tim:

”Å fick du den där lila, hur fick du det?” alltså. Då... dom lär sig hur mycket som helst alltså sådär och... ”åh wow” just när man tittar på varandra också. Det kan vara kul, jag brukar alltid sätta upp bilderna så dom som sitter där uppe dom är ju världens... alla pratar om bilderna och såhär, har man mycket bilder runt sig, liksom och gör skapandet tillgängligt, då blir det liksom lätt. /.../ ”hur har du gjort det där då?” ”wow jag vill också” ”jag vill göra likadan”, liksom. ”hur gör man en bild som blir sådär fin?” ”jo du kan kalkera”.

Eleverna har en tanke om realism som ”bra” i bild, även om olika stilar har samma värde. Lärarna har som regel att ingenting som eleverna gör får kastas, allt ska sparas i mappen och vara skissarbetet som ledde fram till det färdiga arbetet, eller vid en kort uppgift utgöra stoff för att i förlängningen bidra till att eleven ser sin egen utveckling.

Umi tycks föredra frihet, men både krav på egna idéer och avbildande värderas i *duglighet*:

Om det är fritt ritande kan man inte va dålig på det, då kan man bara va dålig på att komma på idéer. Men man kan inte va dålig på själva ritandet. /.../ Men om det e nåt man ska följa, som typ en instruktion, som a, ”rita ett...” kanske ”rita det hära monstret. Och se hur bra du kan”, då kan man absolut va dålig. För att man inte lyckas på det sättet.

Det här håller inte lärarna i studien med om – de jobbar för att hjälpa eleverna att lyckas. Illon beskriver att när hon hjälper elever på traven handlar det oftast om hur något ser ut. Hon menar därför att uppgifterna ska vara extremt styrda i de här årskurserna och att man som lärare ska undvika ett avbildande. Har man lyckats kan eleverna åta sig uppgiften med lekfullhet:

Man vill ju att de ska vara kreativa å tycka att det e roligt å det... det är ju där nånstans som eh... som det blir väldigt bra. När man har den här lekfullheten i sig. Så det är väl det som man får jobba på.

Robin och Jona resonerar kring hur man ser att något är bra. Jona säger: ”Man ser bara att det är fint typ. Alltså om Robin hade ritat nånting, det hade kanske...” varpå Robin tar vid: ”om jag ritade en enhörning, det skulle inte se så bra ut. Skulle nån annan rita en enhörning...” Jona avslutar: ”då hade det varit... alltså om man förstår vad det är”. Båda skrattar; dock är det Jona som skämtar om Robins förmåga att rita realistiskt, och därmed bra. När Robin följer med i skämtet gör han kanske ett val: identifikation med den här *grupptillhörigheten* eller med att kämpa på och *utveckla sin förmåga att teckna*. Det kan vara ett exempel på hur identifikation och intressen hänger ihop.⁷⁶ Eleverna är inte i tonåren, deras fokus är på att lyckas i en skolkontext. Den här typen av skoj vännar emellan kan utmana elevens självuppfattning och leda till låsningar mot lärande och en känsla av underlägsenhet inom bildområdet.⁷⁷

Sammanfattningsvis är samspelet i gruppen något som lärarna aktivt använder för drivkraft i skapandet – jämförelser skapar en trygghet av roller i gruppen, och genom att få se andras process i en trygg miljö görs inspirationsutbyte som ökar både kunskaper och vana att kommunicera i bilder. Men även i en

⁷⁶ Jenkins, *Social identity*, sid. 72.

⁷⁷ Erikson, sid. 93–94; Illeris, *Lärande*, sid. 100.

trygg grupp och mellan vänner kan identifikation ställa till det för eleverna. De strävar efter realism, vilket deras förmåga kan sätta stopp för. Avbildande uppgifter kan därför ge upphov till oduglighetskänslor och låsningar i att försöka utvecklas och därmed för lärande.

5.3 Motstånd i bild

Den upplevelse av motstånd som kan uppstå i bildämnet är *hanterbart i jämförelse med andra ämnen*. Motstånd i andra ämnen beror på att man måste läsa, skriva och lyssna – och det, menar Jona, är mycket jobbigare, för då blir det ”större problem, alltså det är större såhär fel”. Helle förklarar varför bild är mindre krävande än läsa, skriva och lyssna-ämnen:

Att alltså man har ju ritat till och med i sitt hela liv. /.../Alltså i förskolan. Och då blir det ju mycket enklare, för man har tränat hårdare. /.../Förr.

Umi beskriver bildens instruktioner som tydliga att följa, men med frihet: ”alltså det är lite lättare i bilden eftersom att instruktionerna är ju ofta att man ska måla nåt. och när man målar så kan man ju göra lite som man vill, på det sättet”. Lärarna i studien vill att ämnets roll som en stresspaus ska bejakas, Tim säger: ”[m]en att det ska va kul. Att låta dom lyckas, fortsatt låta bild... utan att va flummigt på nåt sätt, va ett andhål i en väldigt liksom... väldigt pressad skolvärld”. Eleverna menar att den frustration som kan uppstå i bild inte har samma konsekvenser som i andra ämnen. Jona menar att fel i bild; ”det gör inget, det är liksom bara, gör om gör rätt”.

Dani berättar att han har adhd och har ”jättesvårt med koncentration och hålla på såhär och måla in olika streck”. Under de lektioner då jag är med målar klassen regnbågar och arbetar med färglära: ”men nu är det ganska chill, vi ska bara rita runt lite färger”. Det är något med *streck* som Dani tycker är utmanande, och motivation är extra viktig för att överbrygga svårigheter. Han vill ha linjer exakta, annars blir han frustrerad. Illon menar att man som lärare blir ganska bra på att läsa av elever, det gäller att vara lyhörd och vid behov erbjuda en alternativ uppgift. Det är olika från individ till individ vad som fungerar, men som lärare är fokus att hjälpa elever att lyckas. Tim säger att ”du vet såhär, att dom lär sig lösa saker så att man blir stolt över det man arbetar med, och man hjälper dem på traven lite. Alltså man kan ju inte kunna det man inte kan”. För Dani är bildämnet förknippat med *jobbiga känslor* – han kommer till exempel väl ihåg en incident i tvåan och varför det hände:

/.../ vi skulle rita sådär en fiktionell karaktär och jag kunde inte komma på... jag har jättesvårt att komma på och börja saker. Och sen ännu svårare att avsluta dom men /.../ Då var det jättesvårt att komma på vad jag skulle göra så blev jag jättearg och fick ett sådär aggroutbrott.

Danis känsla av om det går dåligt kanske främst handlar om klassrumsbeteende. Ur Illeris tolkar jag en *ambivalens* till lärande.⁷⁸ Dani säger: ”jag brukar bli irriterad och typ ge upp”. Lärarna i studien

⁷⁸ Illeris, *Lärande*, sid. 202.

känner igen det beteende som Dani beskriver. Tim menar att trygghet är en grundförutsättning, och läraren är där för att hjälpa till och: ”lägga fram uppgiften på ett sätt så att så att eleven blir trygg, man får ge dem byggstenarna för att komma vidare sådär, vad det nu kan vara och liksom och man får ju avkoda det dom tycker är svårt eller läskigt och försöka hjälpa dom komma förbi. /---/ ’det är ingen fara på taket utan du är här för att lära dig, du är inte här för att du ska kunna’.” Jag undrar vad som händer i gruppen när elever agerar ut eller behöver extra anpassningar. Tim beskriver en acceptans för andra elevers behov:

/.../ det är en hjärtlig stämning. Jag tycker att det finns en sån acceptans bland barn [XX] om det är nån som behöver nå annorlunda. Det här ego ”amen hon får, varför får inte jag” liksom, eller ”han får”. Eh det är inte... det finns inte där i lika stor utsträckning. Det är klart att man kan stöta på det men det är lätt att förklara: Amen din process ser annorlunda ut, så.

De andra eleverna förknippar skolkontexten med en viss stress, men de klarar av att jobba sig igenom känslorna. Robin säger att ”man kanske inte typ förstår vad man ska göra”. Billie menar att uppgifter kan vara för ”pilliga” eller svårlösta:

A, alltså, det är väl om man ska få nån sånhär, typ nån slags lösning såhär, eh, ”rita nånting som är på det här sättet” /.../”... och på det här”. Då kanske det är svårt och å tänka på hur man ska rita det.

Umi beskriver hur svårtolkade uppgifter kan skapa tidspress:

Men man tycker att det är jättesvårt och rita, då kan det ju bli lite svårt eftersom att man ska bli klar med uppgiften, och vi har liksom en lektion i veckan /.../så det kan absolut va svårt ibland.

Alex har upplevt att fysiskt inte kunna utföra uppgiften, i ”vissa aktiviteter då man ska stirra på bilder. /.../ Jag kan ju inte stirra för mina ögon vibrerar i stället”. Det här hände under den lektion då jag observerade, och hon nämnde det för Matty som inte hade något svar åt Alex.

Lärarna i studien uppfattar annars att de har strategier för det mesta som uppstår, att nästan allt går att lösa med anpassningar. Om elever stör menar Illon att de oftast inte vet vad de ska göra eller har svårt att komma i gång, då går hon dit och hjälper dem. Matty, elevernas lärare, menar att i den kreativa processen måste man tillåtas göra omtag: ”man liksom måste ju få chansen att göra om, vända på sitt papper eller ta ett nytt papper”. Umi beskriver sina egna strategier för att lösa problem:

Alltså om det bara blir skit, så antingen så börjar jag bara om, eller så bara typ vadheterde försöker jag... om man säger att det är nåt som va dåligt, så kanske jag typ suddar det, och försöker med nåt annat. Eller om om det inte går för att vi använder målarfärg, så utgår jag från det jag har och försöker göra nåt bättre av det.

En lärdom Dani tycks ha gjort är att bilduppgifter kan skapa starka känslor, något han, utifrån Illeris, vill undvika att återuppleva.⁷⁹ Kanske har Danis upplevelse av motstånd i situationen mobiliserat den psykiska energi som krävs för att lära sig – om inte det menade innehållet, så identifikation med det

⁷⁹ Ibid., sid. 122.

som gör honom annorlunda än resten av gruppen.⁸⁰ Kanske har Dani börjat utveckla en *ambivalenstolerans*.⁸¹

Det börjar bli... jag typ orkar inte eh... bry mig längre så jag bara gör det. Det börjar bli samma sak med bilden att, aja. Det är jobbigt men det går över.

Sammanfattningsvis upplever de flesta eleverna att när motstånd uppstår i bild är det lättare att hantera än i andra ämnen eftersom de har längre erfarenhet av att rita än av att skriva. Det finns både fysiska och psykiska moment i bilden som kan överstiga elevernas förmåga och därmed leda till låsningar och negativa identifikationer, i och med att de är i en utvecklingsfas av verksamhet/underlägsenhet. Den av eleverna som uppger sig ha npf-diagnos förknippar vissa uppgifter i bildämnet med upplevelser av motstånd vilket genom jämförelse kan bidra till identifikation som annorlunda. Lärarna upplever inte att elever i mellanstadiet gör motståndshandlingar, men att de behöver hjälp och tydliga ramar.

5.4 Vad händer sen?

Lärarna i studien har erfarenheter även av högstadiet, dit de här eleverna kommer om ett par år. Därför blir det relevant att även fråga *vad som händer sen*. *Bedömning och betyg* händer, menar lärarna. Illon beskriver att de som tyckt det var lite ”lattjo” med bild innan börjar anstränga sig mer i sexan – svårigheterna uppstår i samband med att eleverna ska redovisa en kunskap. Tim menar att elever har en skräck för lägre betyg, som E. Elever är *självkritiska* och *blyga med att visa sina bilder*, eller *prata om dem inför klassen*, vilket Tim menar går neråt i åldrarna. Lärarna har alla olika strategier för att hjälpa eleverna – Tim lirkar in eleverna i ett utbyte stegvis, Illon brukar vara lite hård och Sasha vill inte tvinga någon av rädsla att skapa trauma. Mattys elever pratar gärna om sina bilder: ”jag är mer förvånad att det är så många som gärna vill prata om sina bilder. /.../ Dom känns väldigt trygga”. Trygghet är en röd tråd hos lärarna, vilket stämmer med Illeris samspelsdimension.⁸² Om trygghet saknas, som i en dysfunktionell grupp, uppstår ett mer kollektiva motståndshandlingar mot undervisningen. Sasha menar att det generellt finns en brist i att skapa bra gruppdynamik i skolan, så att eleverna känner att skolan är en plats att göra bort sig. Matty menar att tryggheten i skolan som eleverna i studien går på beror på gott värdegrundsarbete. Tim säger att man som lärare måste bidra till trygghet genom tydliga ramar för studiero, ett tydligt ledarskap: ”det är fortfarande barn, såhär, och jag är en ledare, sådär, för dom. Och liksom dom måste veta var dom ska vända sig”.

Måluppfyllelsen i mellanstadiet spelar stor roll för betygen och hur långt eleverna når i sin utveckling i högstadiet, säger Tim: har man ”lärt eleverna det dom ska som i matte och svenska och så, då hade

⁸⁰ Illeris, *Lärande*, sid. 206.

⁸¹ *Ibid.*, sid. 204.

⁸² *Ibid.*, sid. 46–48.

det blivit lättare i nian och åttan /.../ då ska eleverna kunna hantera den kreativa processen fritt". Ilon beskriver att elever i nian ofta tycker att de borde ha utvecklats mer konstnärligt:

Dom blir liksom stela i sitt sätt att arbeta. Dom förlorar det här kreativa lite barnsliga. Dom tror att dom ska /.../ prestera som en konstnär, att dom inte förstår att dom kan behålla sitt lite naiva språk att uttrycka sig på. Att det gör ju ingenting, utan huvudsaken är att man förstår vad man ska göra.

Hos Ilon är skolk vanligt på högstadiet, och då krävs kollegialt samarbete: "[m]an har jättenytta av det /.../ av arbetslaget. Där kan man lösa många problem". För Tim och Sasha är *hemmasittare* det största problemet – upplevelsen av motstånd är så stor att eleven inte kan ta sig till skolan – dock menar Tim att bilden "på något konstigt sätt" brukar fungera.

Sammanfattningsvis menar lärarna att elevers motståndshandlingar i högstadiet är sammankopplat med bedömning. Ur teoretiskt perspektiv intensifierar krisen av identitetsförvirring den inre identifikationen, samtidigt som skolkontexten på högstadiet ger *ökad* yttre identifikation – strukturellt i form av betyg, och socialt vid exempelvis redovisning.⁸³ Om det läggs ovanpå känslor av otillräcklighet ur den tidigare utvecklingsfasen kan det leda till låsningar och motstånd mot lärande.⁸⁴ Men lärarna menar att bildämnet fortfarande *i jämförelse med andra ämnen* är det som brukar fungera, ett andningshål.

6 Diskussion

Nedan diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning.

Enligt Aronssons kurvor skulle mellanstadieelever befinna sig i kurvans mitt eller botten, på upp- eller nedgång, beroende på bildmässigt ideal. Jag uppfattar lärarnas inställning till bildämnet som att de utgår från en U-kurva, vilket jag tycker är pragmatiskt.⁸⁵ Jonas och Robins enhörningsdialog får mig att undra om upplevelser ur stadiet *misslyckad realism* hänger i och påverkar viljan att utvecklas – kanske förknippas bild med något barnsligt.⁸⁶ Brist på idéer kan hänga ihop med frihetens paradox – de här åldrarna behöver hjälp i form av tydliga ramar.⁸⁷ Lärarna i studien bekräftar till stor del Aronssons beskrivning av läraren som guide – genom att synliggöra skapandeprocesser och samtala om bilder, erbjuda material och tekniker, låta elever få syn på sitt eget lärande.⁸⁸

Wikbergs två tolkningsrepertoarer *bild är att rita och måla* samt *bild är frihet* sammanfaller i hög grad med elevernas tolkningar av ämnet – men som en blandning av dem båda.⁸⁹ Eleverna menar att bild är

⁸³ Erikson, *Den fullbordade livscykeln*, sid. 90–92.

⁸⁴ Illeris, *Lärande*, sid. 42.

⁸⁵ Aronsson, *Barns världar - barns bilder*, sid. 250.

⁸⁶ *Ibid.*, sid. 58.

⁸⁷ *Ibid.*, sid. 23.

⁸⁸ *Ibid.*, sid. 85.

⁸⁹ Wikberg, *Bland självporträtt och parafrafer*, sid. 101–102 och 108–109.

friare och mindre farligt att misslyckas i än andra ämnen, men tycker samtidigt att realism är att rita bra. Om det kommer att leda till positionering eller avståndstagande från ämnet är svårt att säga. Vidare skriver Wikberg om motstånd som destruktivt eller konstruktivt. Dani beskriver sitt motstånd som negativt klassrumsbeteende och något han måste jobba bort. Alex nämnde för Matty hur hon hade svårigheter att stirra på bilder, vilket kan ses som konstruktivt undervisningsutvecklande motstånd.⁹⁰

Danis ”aggroutbrott” i tvåan passar beskrivningen på prestationsångest hos Flodholm Ellsäter, och jag kopplar olusten till ett klassrumsbeteende snarare än bildämnet.⁹¹ När Dani ger upp är det ett uttryck för flyktrespons.⁹² Precis som i Arnells studie upplever Dani de känslor som dyker upp som något subjektivt även om han relaterar dem till sin adhd.⁹³ Lärarna är vana vid att anpassa undervisning till elever som har behov – enligt dem finns inte motstånd i mellanstadiet, utan i högstadiet, i samband med betyg. Här finns utöver skräcken för att bli värderad som misslyckad också idéer om att man ska ha utvecklat en egen stil, vilket även Flodholm Ellsäter beskriver som en källa till prestationsångest.⁹⁴ Kanske skulle bildläraren lyfta och normalisera negativa känslor ytterligare.⁹⁵ När lärare utformar extra anpassningar för elever med särskilda behov bör strävan vara att inte separera dem från gruppen, då det kan skapa en identifikation som annorlunda.

7 Slutsatser

Studiens syfte är att utveckla kunskapsområdet motstånd i bildundervisning på mellanstadiet, ur det teoretiska perspektivet av *identitet* genom *identifikation* samt *hinder för lärande*, genom att ställa frågorna: *när och hur upplever mellanstadiet elever motstånd i bildundervisning, hur ser och arbetar bildlärare i mellanstadiet med elevers motstånd och vad kan motstånd ha för effekt på identitet och lärande?* Resultatet av studien ger att majoriteten av deltagande elever i årskurs 5 upplever ett hanterbart motstånd i bildundervisning i jämförelse med andra ämnen. När de upplever motstånd är det på grund av att de inte förstår instruktionerna, inte kommer på idéer eller inte kan utföra uppgiften, fysiskt eller psykiskt. Dessa fynd kan relateras till den utvecklingsfas som elever i mellanstadiet genomgår, där främsta fokus är att prestera i en skolmiljö. Identifikation i denna fas är främst från omgivningen och en positiv, trygg och inspirerande miljö gynnar därför elevernas utveckling och

⁹⁰ Ibid., sid. 65.

⁹¹ Flodholm Ellsäter, *Med mycket gott handlag: En kvalitativ intervjustudie om hur elever uttrycker stress vid kreativprestation i bildsalen*, sid. 2.

⁹² Arnell, ”Jag kan inte, det kommer inte att bli bra, det är ingen idé” - En intervjustudie om prestationsångest i bildskapande hos elever på estetiska programmet, sid. 6.

⁹³ Ibid., sid. 33–34.

⁹⁴ Flodholm Ellsäter, *Med mycket gott handlag: En kvalitativ intervjustudie om hur elever uttrycker stress vid kreativprestation i bildsalen*, sid. 28.

⁹⁵ Arnell, ”Jag kan inte, det kommer inte att bli bra, det är ingen idé” - En intervjustudie om prestationsångest i bildskapande hos elever på estetiska programmet, sid. 25.

lärande. När motstånden blir för stora kan de skapa låsningar för lärande såväl som negativa identifikationer, exempelvis att vara dålig i bildämnet. Resultatet föreslår att för majoriteten av elever är det upplevda motståndet i bildundervisning på mellanstadiet hanterbart, men elever med npf-diagnos kan uppleva motstånd mot bilduppgifter som är så starkt att det leder till en kamp- och flyktrespons och kanske identifikation med att vara annorlunda. Lärarna upplever att motståndshandlingar i första hand gäller högstadiet därför att det hänger ihop med betyg och bedömning – och ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv är dessa årskurser mitt i tonårens identitetskris. Lärarna menar att där även finns större problem än vad som sker i klassrummet, i form av hemmasittande och skolk.

Studien vill även bidra med insikter om hur bildlärare kan arbeta för att främja lärande och bidra till bildämnets positiva inverkan på elevers identitetsskapande. Teoretiska insikter är att lärandets dimensioner – innehåll, motivation och samverkan – bör vägas mot varandra i förhållande till gruppen då samma parametrar som gynnar avsett lärande har positiv inverkan på identifikation. Lärande kan bara ske om det är psykiskt och fysiskt möjligt, och som lärare måste man vara lyhörd för elevens personliga utveckling – negativa upplevelser kan skapa låsningar för både lärande och identifikation som ger konsekvenser längre fram.

7.1 Förslag till fortsatt forskning

I den här studien har jag fått en inblick i den positiva sidan av vad vi i bildlärarutbildningen lärt oss är en instrumentell syn på bildämnet – därför att den fungerar till och med för hemmasittare. *Vad* är det som fungerar? Utifrån samma teorier som för denna studie där samspel en av tre dimensioner av lärande och vi inte göra identitet i isolering i en utvecklingsfas präglad av identitetsförvirring, skulle jag vilja undersöka vad hemmasittande gör för lärande och identitetsskapande i bildundervisning.⁹⁶ Teams beskrivs som en vanligt förekommande kanal för hemmasittare så empiri kunde vara videoblogg eller bilddagbok, och frågeställningar förslagsvis:

- Hur hanterar hemmasittare i högstadiet känslor av motstånd i bilduppgifter?
- Vilken skillnad gör det att få utföra uppgifter hemma jämfört med i skolan?
- Vad har hemmasittare för tankar kring att lära i grupp?

Utifrån detta skulle hemmasittares relation till bildämnet undersökas.

⁹⁶ Erikson, *Den fullbordade livscykeln*, sid. 90–92

Källförteckning

Trycka källor

- Aronsson, Karin, *Barns världar - barns bilder*, Stockholm: Natur och kultur, 1997
- Ahrne, Göran & Svensson, Peter, *Handbok i kvalitativa metoder*, 3:e upplagan, Stockholm: Liber, 2022
- Bryman, Alan, *Samhällsvetenskapliga metoder*, 3:e upplagan, Stockholm: Liber, 2018
- Burr, Vivien, *Social constructionism*, 3:e upplagan, London: Routledge, 2015
- Denscombe, Martyn, *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 3:e upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2016
- Denscombe, Martyn, *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 4:e upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2018
- Erikson, H. Erik, *Den fullbordade livscykeln*, 4:e upplagan, Stockholm: Natur & Kultur, 2004
- Illeris, Knud, *Lärande*, 3:e upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2015
- Jenkins, Richard, *Social identity*, 3:e upplagan, London: Routledge, 2008
- Lantz, Annika, *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*, Lund: Studentlitteratur, 2013
- Åsén, Gunnar, *Bildundervisning och lärande genom bilder*, 1:a upplagan, Stockholm: Liber, 2017

Otryckta källor

- Arnell, Kristine, "Jag kan inte, det kommer inte att bli bra, det är ingen idé" - En intervjustudie om prestationsångest i bildskapande hos elever på estetiska programmet, Examensarbete, Konstfack, 2020
- Flodholm Ellsäter, *Med mycket gott handlag: En kvalitativ intervjustudie om hur elever uttrycker stress vid kreativprestation i bildsalen*, Examensarbete, Konstfack, 2020
- Skolverket, *Kommentarmaterial till kursplanen i bild*, 2021
- Vetenskapsrådet, *God forskningssed*, Stockholm, 2017
- Wikberg, Stina, *Bland självporträtt och parafraser - Om kön och skolans bildundervisning*, Diss., Umeå universitet, 2014

Bilagor

Bilaga 1 – Samtyckesblankett, bildlärare



KONSTFACK
University of Arts, Crafts and Design

Jag heter Maria Lundell och går sista terminen på lärarutbildningen IBIS, Konstfack. Jag ska nu skriva examensarbete. I den undersökning som kommer att ligga till grund för arbetet ska jag studera hur bildlärare upptäcker när mellanstadieelever stöter på utmaningar i undervisningen, vilka ”symptomen” är, och vilka strategier både lärare och elever använder för att komma vidare. Studiens syfte är att utveckla kunskapsområdet som rör bildundervisning och lärares strategier i relation till utmaningar.

Jag skall göra denna undersökning på skolan, genom att intervjua ett mindre antal bildlärare verksamma i mellanstadiet. Eventuellt kommer jag därefter att komplettera dessa intervjuresultat med att intervjua mellanstadieelever i grupp, i syfte att närmare förstå hur det kan kännas för elever.

Det material jag kommer att samla in från mina intervjuer är ljudupptagning som kommer att transkriberas. Om du som informant vill dela med dig av bildmaterial samlar jag in detta. Uppgifterna kommer endast att användas i forskningsändamål som underlag till mitt arbete, materialet kommer att raderas efter det att mitt examensarbete är godkänt. Deltagarna i studien kommer att anonymiseras.

För att använda insamlat material i samband med redovisning och rapportskrivning enligt ovan behöver jag Ditt samtycke.

Arbetet sker under handledning av Miriam von Schantz, lektor på Institutionen för bild och slöjdpedagogik, Konstfack. Du når henne på e-post: [REDACTED]

Mina kontaktuppgifter är:

E-post: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

Kontakta oss gärna om du har frågor!

Tack på förhand! Hälsningar,

Samtycke för Examensarbetet _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 2 – Samtyckesblankett, vårdnadshavare



KONSTFACK
University of Arts, Crafts and Design

Jag heter Maria Lundell och går sista terminen på lärarutbildningen IBIS, Konstfack. Jag ska nu skriva examensarbete. Studiens syfte är att undersöka hur bildlärare upptäcker när mellanstadieelever stöter på utmaningar i bildundervisningen, vilka ”symptomen” är, och vilka strategier både lärare och elever använder för att komma vidare. Studiens syfte är att utveckla kunskapsområdet som rör bildundervisning och strategier i relation till utmaningar.

Jag vill gärna göra min undersökning på [REDACTED], vilket innebär att jag kommer att observera och intervjua elever vid ett tillfälle under bildlektionstid, under vecka 49. Vid den här bildlektionen planerar jag att intervjua några elever som vill delta, och då parvis. Materialet jag samlar in är fältanteckningar och ljudupptagningar av intervjuer, och det som kommer att användas i uppsatsen kommer att redigeras så att barnens anonymitet kan garanteras.

För att kunna använda insamlat material i samband med uppsatsarbete och redovisning enligt ovan behöver jag Ditt/Ert samtycke.

Jag följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, vilket innebär att jag endast kommer att samla in material av de barn vars målsmän har samtyckt och de barn som har informerats och sagt ja till att medverka. Materialet används endast i forskningsändamål, som underlag för mitt arbete. Jag kommer att använda informationen från barn och pedagoger/lärare på ett sådant sätt att de kan garanteras anonymitet.

Arbetet sker under handledning av [REDACTED], lektor på Institutionen för bild och slöjd-pedagogik, Konstfack. Hennes kontaktuppgifter är e-post:

[REDACTED]

Mina kontaktuppgifter är:

E-post: [REDACTED]

Kontakta gärna någon av oss om du har frågor!

Tack på förhand! Hälsningar,

Samtycke för Examensarbetet _____

Jag/Vi samtycker till att mitt/vårt barn får delta i denna undersökning enligt ovan

JA () NEJ ()

Vårdnadshavarens underskrift _____

Bilaga 3 – intervjuguide lärare

1. Händer det att elever
 - Inte blir klara?
 - Håller för sina bilder så att ingen ser?
 - Förstör dem?
 - Kastar dem?
 - Undviker att prata om dem?
 - Lämnar klassrummet?
 - Finns det något annat sätt som du uppfattar att en elev upplever motstånd i en uppgift?
2. Beskriv den situationen. Vad händer med gruppen?
3. Vilka är dina strategier när det här inträffar?
4. Vilka strategier upplever du att elever har?
5. Finns det någon ytterligare iakttagelse som du har som du tycker är relevant i sammanhanget?

Bilaga 4 – Intervjuguide elever

1. Har ni haft en lektion precis innan nu eller rast? Kan du beskriva vad du gjorde då?
2. Vad tycker ni om med bildämnet i skolan?
3. Brukar ni måla, rita, fota, filma eller skapa digitalt på fritiden?
4. Hur gör ni om något känns svårt att göra i bilden?
5. Kan man bara bra på bild? (och omvänt vid ja)
6. Hur är man då?