

”Bildämnet behöver egentligen inte vara visuellt”

En intervjustudie med skolungdomar och deras bildlärare om motivation i bildämnet när man inte ser

Anneli Embe

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 hp /Degree 15 HE credits
Specialpedagogik/Special education
Speciallärarprogrammet inriktning syn (90 hp, AN) /Special
Educationprogramme, visual impairment (90 credits)
Vårterminen 2016
Handledare/Supervisor: Ulla Ek
English title: ”The Art does not have to be visual”



Stockholms
universitet

”Bildämnet behöver egentligen inte vara visuellt”

En intervjustudie med skolungdomar och deras bildlärare om motivation i bildämnet när man inte ser

Anneli Embe

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att genom individintervjuer belysa vad som kan vara motiverande i bildämnet hos några ungdomar med synnedsättning eller blindhet och punktskrift som läsmedium, i inkluderande undervisning, i grundskolan och högstadiet. *Frågeställningarna för studien var:* Vad är skolungdomars upplevelse av bildämnet med fokus på motivation vid svår synnedsättning och blindhet? Vad har elevernas bildlärare för tankar om lektionsplanering med fokus på motivation hos eleven med synnedsättning eller blindhet i inkluderande bildundervisning?

Metod som använts vid genomförandet var semistrukturerade intervjuer vilka utfördes och analyserades med en fenomenologisk ansats. Även en observation av eleverna i studien genomfördes för att ge en bild av eleverna i bildsalen. I studien ingick fyra skolungdomar och deras bildlärare, vilket resulterade i åtta intervjuer och fyra observationer. Skolungdomarna var i åldern 13 – 15 år och hade punktskrift som läsmedium. Tre av eleverna hade blindhet och en elev hade svår synnedsättning med synskärpa 0,05. Alla hade förvärvat synskadan innan födseln.

Resultat: Det som i huvudsak motiverade eleverna var att skapa i gemenskap med klasskamraterna oavsett hur svårt det var. I bildämnet blir annorlundaheten så tydlig. Det ställer enorma krav på anpassningar och det är svårigheter att anpassa full ut. Taktila minnena var starka upplevelser som dröjde sig kvar upp i åldern.

Slutsats: För att bildämnet ska vara meningsfullt för en elev med synnedsättning eller blindhet behöver lektionerna för hela klassen vara planerade med fokus på öppna uppgifter, kunskap utan krav på det visuella sinnet, och skapande i tredimensionella och taktila tekniker.

Nyckelord: Synnedsättning, blindhet, bild, motivation i bildämnet, taktila bilder

Innehållsförteckning

Förord	1
Inledning	2
Bakgrund	2
Populationen och orsaker till synnedsättning	3
Synnedsättning, blindhet och punktskriftsläsare	3
Punktskrift.....	3
Från specialskola till inkludering	4
Omvärldsuppfattning och sinnesövningar	5
Taktil bild	6
Bildämnet.....	6
Motivation	7
Begreppsförklaringar	7
Tidigare forskning.....	8
Bilder, utforskande och språket.....	8
Taktila bilder och konst	10
Träning och erfarenhet för att förstå tredimensionella bilder	11
Motivation	13
Inkludering i skolan när eleven har funktionsnedsättning.....	14
Teoretiska utgångspunkter	15
Kvalitativ forskning.....	15
Fenomenologi	15
Sociokulturellt perspektiv	16
Syfte och frågeställningar	16
Metod	17
Studiens deltagare/urval	17
Genomförande	18
Trovärdighet/Validitet/Reliabilitet	20
Forskningsetiska aspekter	21
Resultat	22
Observation	22
Elevintervjuer	23
Elevernas upplevelse av bildämnet	23
Om eleven fick bestämma hur en bildlektion skulle se ut	26
Råd eleverna skulle vilja ge till undervisande bildlärare	27
Motiverande uppgifter och arbetssätt	28

Lärarintervjuer	31
Interaktion	31
Motivation	32
Planering	32
Meningsfulla uppgifter	34
Metoddiskussion.....	36
Diskussion	37
Skapa i gemenskap	38
Minnesbilder av upplevelsebaserade uppgifter	41
Kunskap om funktionsnedsättning	42
Implikationer för skolan	45
Etiska reflektioner	45
Förslag till framtida forskning.....	46
Referenser.....	47
Bilagor.....	51
Bilaga 1. Observationsschema.....	51
Bilaga 2. Brev till elev	52
Bilaga 3. Brev till Vårdnadshavare	53
Bilaga 4. Brev till undervisande bildlärare	54
Bilaga 5. Brev till rektor	55
Bilaga 6. Blankett för samtycke.....	56
Bilaga 7. Intervjuguide elever	57
Bilaga 8. Intervjuguide bildlärare	59

Förord

Jag vill frambringa ett stort och varmt tack till skolungdomarna Robin, Kim, Alexis och Lee som ställde upp med att berätta och dela med sig av sina upplevelser av bildämnet och svara på mina svåra frågor om motivation och inspiration. Det gav mig nya insikter och förståelse som var värdefullt för mig att ta del av. Er medverkan var av största vikt för studiens genomförande. Tack även till skolungdomarnas föräldrar för att ni gav mig tillåtelse och förtroendet att intervjua era barn. Jag vill även rikta ett tack till bildlärarna i studien som gav utrymme i sitt pressade schema. Ni ställde upp och berättade om svårigheter och möjligheter i planering för inkluderande undervisning i ett svårt ämne som bild, när en elev inte ser. Att ta del av era tankar och funderingar var och är utvecklande för mig. Tack även till assistenter och resurslärare på skolorna som hjälpte mig komma i kontakt med bildlärarna, hitta lämpliga tider i elevernas scheman samt boka rum för intervjuerna. Stort tack till min handledare Ulla Ek för att du trodde på studien och att jag skulle hinna färdigställa den i tid. Din erfarenhet och kunskap gav mig tankar, idéer och kunskap att forma studien i rätt riktning, samt tro på mig själv. Jag vill även tacka min kollega och studiekamrat Ulrika som parallellt arbetade med en annan studie med inriktning matematik och synnedsättning. Vi har gått igenom samma känslor som hör till kreativitetens alla sidor i och med skrivarbetet med studien och jag har haft stort utbyte av att prata med dig när osäkerheten infunnit sig. Tanken på dig som varit i samma situation har gett mig styrka i arbetet med studien. Tack även min arbetsgivare SPSM som gav mig möjlighet att utföra studien delvis inom ramen för mitt arbete. Tack Mikael för att du har hållit i organisationen av vårt hem och för att du gett mig energi med hemlagad mat och uppmuntrande ord. Tack även släkt och vänner som jag inte hunnit träffa på ett tag, men som haft stor förståelse och gett mig stöd till att engagera mig vidare i studien.

Studien har gett mig nya tankar och fått mig att inse att estetiska upplevelser kan handla om så mycket mer än vackra vyer och kompositioner utförda med färg och linjer. Kunskapen, tanken och personen bakom konstverken samt känslan av att hålla ett väl-skulpterat eller drejat föremål i händerna och fundera över sammanhanget det är skapat i är en lustfylld upplevelse. Det skapar en känsla av möte i tid och rum, men ändå i gemenskap oavsett om vi ser eller inte.

Tystberga, maj 2016

Anneli Embe

Inledning

Sedan den sista eleven lämnade specialskolan för elever med blindhet 1986 har elever med synnedsättning och blindhet varit inkluderade i den ordinarie grundskolan. I och med nedläggningen fick personalen som tidigare arbetat i specialskolan andra uppgifter. Uppgifterna var att stötta lärarna på de olika skolorna i Sverige där eleven var inkluderad eller integrerad som det hette då. Idag har personalen beteckningen rådgivare och är anställda av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), Resurscenter syn (RC-syn). Rådgivarna ska genom specialpedagogiskt stöd se till att eleven, med svår synnedsättning eller blindhet och elever med punktskrift som läsmedium, får anpassningar som leder till en likvärdig utbildning i en inkluderande skola. Stödet ges i form av utredning, rekommendationer och kursverksamhet. Jag är en av rådgivarna och är anställd på RC-syn. Jag medverkar i och ansvarar för kurser för lärare som undervisar elever med punktskrift som läsmedium när det gäller bilder och bildämnet. Min grundutbildning är bild- och svensklärare med inriktning årskurs 4–9. Jag har många års erfarenhet av att undervisa elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning i specialskolan och har även träffat några elever med synnedsättning och blindhet inkluderade i ordinarie grundskolan på elevkurser ordnade på RC-syn. Jag utgår från metodmaterial som utvecklats på resurscenter syn liksom forskning som finns inom området vid kurspassen. Den rena forskningen är sparsam, medan metodmaterial som baseras på beprövad erfarenhet utifrån arbete med grupper av elever med synnedsättning och blindhet eller genom observationsstudier, när det gäller bildämnet, är mer vanligt förekommande och ganska gammalt. Men vad eleverna själva har för upplevelse av bildämnet i en inkluderande grundskola finns det ingen forskning om när det gäller elever med svår synnedsättning och blindhet i Sverige. Därför har jag valt att i en kvalitativ studie med en fenomenologisk ansats belysa ungdomars upplevelse av bildämnet, vid svår synnedsättning och blindhet, med särskilt fokus på motivation i arbetssätt och uppgifter. För att få perspektiv på deras upplevelse har jag även valt att intervjua elevernas bildlärare om anpassningar för inkluderande bildundervisning. I demokratiska sammanhang där allas rätt till liknande förhållanden är idealet kan det vara begränsande för individer att inte få komma till tals, för att få en mer holistisk bild av områden inom forskningen är det av vikt att lyssna till de röster som sällan hörs (Bjarnason, 2009).

Bakgrund

Enligt Världshälsoorganisationen (World Health Organization [WHO], 2014) kan synnedsättning begränsa personers möjligheter att delta i vardagens aktiviteter, vilket medför att livskvalitén påverkas, liksom möjligheter att interagera med omgivningen. Den mest omfattande graden av synnedsättning som är blindhet kan enligt WHO innebära att det är omöjligt att förflytta sig utan hjälpmedel. Men WHO framhåller även att bra rehabilitering kan ge människor med blindhet möjligheter att nå sina mål, bli produktiva och aktivt delta i det sociala samhället, vilket har betydelse för livskvalitén.

Populationen och orsaker till synnedsättning

I en rapport från 1994 (Blohmé & Tornqvist, 1997a, 1997b) gjordes en skattning utifrån Sveriges resurscentras och syncentralers register över antalet barn i Sverige som hade synnedsättning enligt WHO:s kriterier för synskada (synnedsättning). Det visade sig att det fanns 2373 barn i åldern 0 – 19 registrerade. Mer än hälften hade ytterligare funktionsnedsättning som utvecklingsförsening, rörelsehinder eller hörselskada. Orsakerna skiftade, men mer än hälften hade fått synskadan innan födseln. En femtedel fick sina synskador på grund av omständigheter vid födseln och ungefär en tiondel fick sin synskada efter första levnadsmånaden. Hos gruppen som hade fått synskadan före födseln berodde det på ärftlighet i mer än hälften av fallen, ytterligare en stor grupp var de prematurfödda barnen och en mindre andel berodde på infektioner under graviditeten eller missbruk hos modern. En fjärdedel av hela populationen uppfyllde kriterierna för blindhet. Någon nyare nationell sammanställning över barn med synnedsättning finns inte.

Synnedsättning, blindhet och punktskriftsläsare

Blindhet är en klassificering enligt WHO (Socialstyrelsen, 2011) som delas in i tre kategorier. Förutom att begreppet blindhet innefattar personer som inte har ljusperception, innefattar begreppet även personer som har viss synförmåga. En person med synskärpa 0,02 kan t ex räkna fingrar som hålls upp framför personen från en meters avstånd. Har en elev med synnedsättning eller blindhet inte möjlighet att läsa förstorad svartskrift och kan tillgodogöra sig punktskrift räknas en elev på SPSM, RC-syn, som punktskriftsläsare (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2015).

Klassificering av svår synnedsättning är enligt WHO indelat i 5 kategorier och beskrivet i synskärpa, varav kategori 4 – 6 är klassificerad som blindhet (Socialstyrelsen, 2011). Synskärpan är beräknad med bästa möjliga korrektion:

0	Lindrig synnedsättning:	0,3
1.	Måttlig synnedsättning:	0,1
2.	Svår synnedsättning:	0,05
3.	Blindhet:	0,02
4.	Blindhet:	Ljusperception
5.	Blindhet:	Ingen ljusperception

Punktskrift

Punktskrift är en taktill kod vilken består av upphöjda punkter i en cell på sex punkter vid punktskrift på papper och åtta punkter vid datorpunktskrift (SPSM, 2014). Punktskriftscellen har i regel ett standardmått, men det kan skilja något mellan olika länder (Myndigheten för tillgängliga medier [MTM], 2013). Avståndet mellan punkterna i cellen är 2,5 mm och med hjälp av olika kombinationer kan man skapa sextiotre tecken plus ett blanktecken, vid åttapunktskrift kan man skapa 255 tecken (a.a.). Punktskriften har sitt ursprung i en hemlig skrift som utvecklades inom den franska armén av Barbier i början av 1800-talet (Punktskriftsnämnden, 2005). Tanken var att militären genom den taktilla skriften skulle kunna förmedla sig till varandra på natten utan att höras och därmed röja sin position (a.a.). Barbier tog kontakt med rektorn Louis Braille för blindinstitutet i Frankrike som vidareutvecklade den hemliga skriften till ett punktsystem för eleverna med blindhet som gick där (a.a.). På 1870-talet infördes Brailles punktskrift i Sverige och användes till en början parallellt med

Moons alfabet som byggde på former till skillnad mot punktskriften som bygger på ett system (Gissler, 1964). Det visade sig ganska snart att punktskriften hade många fördelar framför Moons alfabet då den var både lättare att läsa, skriva och framställa (Punktskriftsnämnden, 2009). Att lära in punktskriften tar dubbelt så mycket tid som svartskriften vilket har inneburit att timmar tagits från idrotten och bildämnet (Fellenius, 2015). Eleverna med svår synnedättning eller blindhet använder samma läromedel som sina klasskamrater men text tillgängliggörs genom punktskrift eller tal, och bilder genom bildbeskrivningar eller taktila bilder (SPSM, 2015).

Från specialskola till inkludering

Tore Gissler (1964) berättar att innan en skola för elever med blindhet startades, av Per Aron Borg i liten skala i form av en elev, år 1807, var personer med blindhet hänvisade till fattighus och ”hospitaler”. Efter den första elevens examen förstod man att personer med blindhet med rätt möda, uppfinningsrikedom och metoder kunde ta examen och därmed tjäna samhället och bli självförsörjande (a.a.). Gissler berättar att i den första elevens examensberättelse står skrivet bland annat hur eleven kunde tillgodogöra sig geografiska reliefkartor och text genom att med ”fingertouchen ersätta vad synens förlust förnekade henne” (s. 5). Genom statsbidrag öppnades sedan ”Blindes och Döfstummes institut” och år 1885 byggdes speciella lokaler för verksamhet för elever med synnedättning och blindhet som blev skola och internat på Tomtebodas i Stockholm (a.a.). Men under 1940- och 1950-talet började man inse att internatskolorna medförde begränsningar när det gällde elevernas kontakter med hemmen så år 1940 infördes att alla barnen fick tillåtelse att resa hem till jul vilket sedan kom att utökas med hemresor till påsk, och år 1963 fick barnen även resa hem till sportlovet (a.a.). År 1952 inrättades konsulenttjänster så att barnen upp till sju år skulle kunna bo kvar hemma. Konsulenttjänsterna innebar att råd och hjälp kunde ges åt föräldrarna (a.a.). Eftersom barnen bodde på skolan betydde fritidsaktiviteterna mycket för trivselen. Aktiviteter utanför skolan var schackklubb, instrumentalmusik, modellering, målning, dans, skönhetsvård, hobbyslöjd, modellplans-bygge, motorlära, radio- och TV-lyssning, skridsko, skid-, källbacks- och mopedåkning (a.a.). Man ansåg även att det var av stor vikt att ”handikappade” barn fick lära sig ta hand om sig själva (a.a.).

Undervisningsplanerna för eleverna i skola för elever med synnedättning och blindhet liknade till stor del folkskolans ända fram till år 1932 då särskild undervisning för ”synsvaga” och sinnesövningar infördes (a.a.). Integreringstanken som började på 1940-talet växte sig starkare och år 1986 stängdes specialskolan då det bara var en elev som gick där (Synskadades riksförbund [SRF], 2010). Då de flesta barnen med synnedättning valde att gå i den nioåriga kommunala skolan gavs förslag från Integrationsutredningen (DsU 1979:11) att Tomtebodaskolan istället skulle bli ett resurscenter. Skolpersonalens tjänster skulle istället övergå till förskolekonsulenttjänster och reselärartjänster (DsU 1979:11). Idag är alla elever som har synnedättning eller blindhet och läser enligt grundskolans kursplan inkluderade i ordinarie grundskolan (SRF, 2010). Har eleverna däremot ytterligare funktionsnedättning finns möjlighet att gå i specialskola som drivs av SPSM vilket är Ekeskolan och Åsbackaskolan (SPSM, 2016). Åsbackaskolan tar emot elever med medfödd dövblindhet. Båda dessa skolor är nationella med tioårig skolgång och läser enligt specialskolans kursplan. Antingen reser eleverna till skolorna eller så bor de på internat (a.a.). Att inte gå i specialskola är en djupt rotad uppfattning hos företrädare för personer med synnedättning och blindhet (SOU:1998:66). Inkludering är även något som förespråkas av United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), vilka är Förenta Nationernas (FNs) organisation för att skapa fred genom ökat samarbete mellan medlemsländerna inom utbildning, vetenskap, kultur, kommunikation och information. De

gemensamma ståndpunkter som finns med i Salamancadeklarationen handlar om stödet till elever med funktionsnedsättning genom integrering (inkludering):

Det råder en allt större enighet om att barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen (särskilda pedagogiska behov) bör omfattas av de allmänna undervisningssystem som byggts upp för flertalet barn. Detta har lett till begreppet ”integrerad skola”. Den uppgift som den integrerade skolan står inför är att utveckla en pedagogik med barnet i centrum som har förutsättningar att med framgång ge undervisning åt alla barn, däri bland dem som har grava skador och funktionshinder. Fördelen med sådana skolor är inte bara att de kan tillhandahålla undervisning av hög kvalitet åt alla barn. Inrättandet av sådana skolor är ett avgörande steg när det gäller att försöka ändra diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö och att utveckla ett integrerat samhälle. En ändring av det sociala perspektivet är ofrånkomligt. Alltför länge har personer med funktionshinder betraktats av ett samhälle som har koncentrerat sig mer på deras svårigheter än på deras möjligheter (Svenska Unescorådet, 2006, s. 3).

Resurser måste även avsättas till stödåtgärder för utbildning av ordinarie lärare, tillhandahållande av resurscentra och av special- och resurslärare. Erforderliga tekniska hjälpmedel måste likaledes ställas till förfogande, för att det integrerade skolsystemet skall kunna fungera bra. En metodik som bygger på integreringsprincipen bör därför vara kopplad till en utbyggnad av stödtjänsterna på centrala och mellanliggande nivåer (Svenska Unescorådet, 2006, s. 35).

SPSM arbetar för att alla barn oavsett funktionsförmåga ska nå målen för sin utbildning genom specialpedagogiskt stöd, undervisning i specialskolor, tillgängliga läromedel och stadsbidrag (SPSM, 2010). Utbildning och kompetensen som erbjuds ska vara ett komplement till de specialpedagogiska resurser som ges i kommunerna eller fristående verksamhet (a.a.).

Omvärldsuppfattning och sinnesövningar

Ett barn med ingen eller begränsad syn löper stor risk att få en begränsad omvärldsuppfattning och möjligheter att interagera med omgivningen försvåras, vilket innebär att barnet måste få hjälp med detta (SOU: 1998:66). Andra sinnen måste stärkas och barnen behöver träning i mobility (SOU:1998:66). Mobility innebär orientering och förflyttning, det vill säga att kunna förflytta sig i omgivningen på ett säkert, effektivt och självständigt sätt med uppmärksamhet på information från sina sinnen som känseln, ljud, lukt och eventuella synrester, men även med hjälp av ”vit käpp” för att skydda kroppen mot faror eller andra hinder som t ex gropar i marken (Sveriges syncentraler i samverkan, 2007). Inom specialskolan för elever med blindhet på 1960-talet ingick det i den så kallade blindmetodikerna att läraren skulle dramatisera undervisningen med hjälp av sin röst (Fellenius, 2015). I blindmetodikerna ingick även sinnesövningar som handlade om att träna upp andra sinnen än synen (a.a.). Sinnesövningarna medförde att eleverna blev så medvetna om sin omgivning så de kunde uppfattas ha ett sjätte sinne (Tomtebodaskolans resurscenter, 1997).

Ekolokalisering

Med hjälp av ekolokalisering kan man få en uppfattning om omgivningen. En vanligt använd definition av ekolokalisering är den som ges av Rice; Rosenblum, Gordon och Jarquin, samt Schenkman (citerad i Vernat & Gordon, 2010) som menar att ekolokalisering är en livsviktig förmåga

för vissa djurarter och för en person som inte ser. En person med blindhet som promenerar på trottoaren kan t ex via ekot från de klappande skorna få information om väggen personen passerar.

Taktila sinnet

Med det visuella sinnet kan man uppleva en bild på avstånd, med det taktila sinnet kan man bara uppleva på nära håll (Bergman, Friis, Nielsen, Norrinder Petersen & Vestergaard, 2012). Det taktila sinnet ger information om föremåls storlek, form, yta, och funktion och är ett viktigt sinne för att lösa vardagliga uppgifter när man har blindhet (Withagen, Vervloed, Janssen, Knoors & Verhoeven, 2010).

Spatial förmåga

Spatial förmåga eller rumsuppfattning, det vill säga veta var något befinner sig i förhållande till något annat och sedan lägga ihop delarna till en helhet är svårt med det taktila sinnet då man inte har några synliga referenser att förhålla sig till som synsinnet har. Därför underlättar det om den egna kroppen används som referens vid undersökning av omvärlden eller bilder (Millar, 1997).

Haptisk perception och kinestetiskt sinne

När känselsinnet används ges information genom skinnets yta (Jansson, 2009), men information ges även genom rörelsen via cellerna i muskler och leder som aktiveras och kallas då kinestetiskt sinne. Det kinestetiska sinnet i kombination med känselsinnet kallas haptiskt sinne. Ordet haptik kommer från det grekiska ordet att röra och den information som ges genom att röra vid ett föremål kallas haptisk perception (a.a.).

Taktil bild

En bild är en tvådimensionell återgivning av ett föremål, en tanke eller ett förlopp, som kan ersätta verkliga företeelser eller föremål men det kan även vara en relief eller ett tredimensionellt föremål (Eriksson, 2009). Taktil betyder känsel eller beröring (Svenska akademiens ordlista [SAOL], 2015). Med taktila bilder menas bilder man kan känna. Taktila läromedelsbilder brukar vara tillverkade i svällpapp. Svällpapperet är belagt med en emulsion som sväller i kombination med kol och värme, vilket innebär att linjer som är ritade med blyerts eller bilder som är tryckta på papperet sväller i en värmekopiator och man kan känna linjerna (SPSM, 2016). Det finns även taktila bilder i kollageteknik, vilket innebär att de är tillverkade i material med olika taktila strukturer t ex tyg, papper och plast mm. Taktila böcker för yngre barn är ofta tillverkade i den tekniken (Myndigheten för tillgängliga medier [MTM], 2016).

Bildämnet

Eleverna med synnedsetning och blindhet följer samma kursplan som de seende eleverna även i bildämnet. Syftet med bildämnet är enligt skolverket (Skolverket, 2011) att:

Undervisningen i ämnet bild ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur bilder skapas och kan tolkas. Genom undervisningen ska eleverna få erfarenheter av visuell kultur där film, foto, design, konst, arkitektur och miljöer ingår. I undervisningen ska eleverna ges möjligheter att utveckla kunskaper om hur man framställer och presenterar egna bilder med olika metoder, material och uttrycksformer. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar sin kreativitet och sitt intresse för att skapa. Den ska också uppmuntra eleverna att ta egna initiativ och att arbeta på ett undersökande och problemlösande sätt. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur bildbudskap utformas i olika medier. Undervisningen ska också ge eleverna möjligheter att diskutera och kritiskt granska olika bildbudskap och bidra till att eleverna utvecklar

kunskaper om bilder i olika kulturer, både historiskt och i nutid. Genom undervisningen ska eleverna även ges möjlighet att använda sina kunskaper om olika typer av bilder i det egna bildskapandet (Skolverket, 2011, s. 20).

Eleverna med synnedsättning och blindhet ska även bedömas utifrån samma kunskapskrav i bildämnet som de seende eleverna, men har eleverna blindhet kan bildskapandet se annorlunda ut, vilket de ofta själva är medvetna om. Enligt Lisenco (1971), en skulptör och utbildare i konst på vuxenutbildning för personer med blindhet på ”Jewish Guild for the blind” i New York kan en seende person som betraktar konst i en konstklass där alla elever har blindhet få en uppfattning av att allt ser likadant ut och inte skiljer sig åt då det inte har använts färger. Men om betraktaren skulle använda samma sinne som konstruktören använt, nämligen det taktila sinnet, så skulle personen få en helt annan uppfattning. Lisenco framhåller vidare att personers skapande har vid blindhet stort samband med personens självkänsla och tro på sina förmågor. Lisenco har sett att många vuxna med blindhet vill att deras konstskapande ska bli bra och kan vara oroliga för att det inte blir perfekt då de inte kan se detaljer. Mest motiverande har därför varit att göra konstverk som inte går att värdera med synen. Lisenco berättar om en elev som hellre skulpterade en fantasidrake än en häst eftersom draken inte kunde värderas utifrån ett kritiskt öga och de visuella sinnenas erfarenheter på samma sätt som hästen. Lisenco menar även att en elev i konstklass kan behöva extrastöd innan lektionen i alla fall i början av sin utbildning och om eleven själv vill. Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap. 3, 3 §) ska eleven ges det stöd den behöver för att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (SFS 2010:800, kap. 3, 3 §).

Motivation

I Nationalencyklopedin (2016) beskrivs motivation som en psykologisk term vilken förklarar de faktorer som väcker, formar och riktar beteenden mot olika mål hos individen. Det finns olika teorier om motivation som förklarar vad som gör att individen handlar och hellre utför vissa handlingar mer än andra handlingar. Motivation enligt instinkts- eller drivkraftsteorier innebär att människan uppfattas som styrd av mer eller mindre primitiva krafter. Motivation enligt incentivteorier däremot lägger betoningen på motivationens styrande roll där handlandet dras mot eftersträvanvärda målobjekt i omvärlden. Vanligen skiljer man även mellan primära och sekundära motivationsprocesser. Den primära motivationsprocessen är biologiskt betingad och gäller behov som måste tillfredsställas för individens och artens fortlevnad som hunger, smärtundvikande och sex, medan den sekundära är mer formad av en social och kulturell inlärningshistoria. Till de grundläggande biologiska behoven brukar man även räkna nyfikenhet och behov av att undersöka sin omgivning, som sociala bindningar till vårdare och andra individer av arten. Andra motivationsprocesser är behov av makt, uppskattning och självförverkliganden.

Begreppsförklaringar

Ritmuff

På en ritmuff har en person som inte ser möjligheter att rita och känna det som ritats. En ritmuff är en skrivplast som på ena sidan är texturerad (Iris hjälpmedel, 2016). Muffen liknar en ficka som man trär

över ett gummerat skrivunderlägg (muffbräde). När man drar en linje med en kulspetspenna över den texturerade ytan höjer sig linjen och den kan läsas taktilt med fingrarna.

Pegboard

Pegboard är en träfiberskiva perforerad med små hål. I hålen kan små plastspikar tryckas in och på plastspikarna kan snören snurras fast från den ena spiken till den andra och på så sätt kan geometriska tvådimensionella figurer skapas (Klingenberg, 2013).

Tidigare forskning

Tidigare forskning angående motivation i bildämnet vid synnedsättning eller blindhet finns inte. Vid sökning av artiklar i Ebsco host med sökord som blindhet, synnedsättning, elever och skapande av bilder eller konst resulterade i ”no text available”, däremot finns det tidigare forskning om bildens vikt för språkutvecklingen samt vikten av att barnen med blindhet ges möjlighet att utforska omvärlden samtidigt som omgivningen inför begreppen i upplevelsen. Mycket forskning har gjorts om upplevelsen av geometriska former. Tidigare forskning har även gjorts som handlar om hur taktila bilder och föremål kan uppfattas av personer med blindhet. Flera forskare nämner även att erfarenheter och eget skapande påverkar förmågan att uppfatta taktila bilder. Det finns också forskning som visar betydelsen av motivation på ett mer generellt plan i skolan, men det finns ingenting om vad som kan vara motiverande när det gäller skapande verksamhet över huvud taget när det gäller personer med synnedsättning.

Bilder, utforskande och språket

Forskning visar enligt Tierney Kreuzer (2007) att barn med blindhet från födseln ofta inte har en upplevelse kopplad till orden de använder, vilket även påverkar elevernas texter. Tierney Kreuzer utförde en studie för att ta reda på om texter skrivna av elever med blindhet innehåller färre upplevelsebaserade ord än texter skrivna av seende elever och texter skrivna av elever med synnedsättning. I studien ingick 45 elever i årskurs fyra till fem, där 15 elever var seende, 15 hade blindhet och 15 hade synnedsättning. Det framkom att elever med synnedsättning och blindhet använde färre ord baserade på direkta upplevelser och färre abstrakta substantiv än de seende eleverna i sina berättande texter. Däremot använde de fler konkreta substantiv än de seende eleverna. Eleverna med blindhet använde färre adjektiv baserade på fantasi i sina texter, men fler verb som baserades på direkta upplevelser, genom hörselsinnet, än de övriga eleverna. En reflektion som Tierney Kreuzer gjorde var att vid många skrivuppgifter i skolan ges bilder som inspirationskälla, men när bilderna syntolkas för eleverna med synnedsättning eller blindhet görs det utifrån visuella intryck och med ord som beskriver visuella intryck. Detta skapar ganska orättvisa förutsättningar för eleverna med synnedsättning och blindhet då dessa elever inte har någon upplevelse kopplad till de visuella sinnen menar Tierney Kreuzer. Studien föreslår mer forskning kring hur barn med synnedsättning och blindhet kan instrueras i att utveckla sitt abstrakta ordförråd.

Barnen behöver få begreppen kopplade till sin upplevelse genom andra sinnen än synen och behöver få undersöka flera föremål som kan upplevas olika men har samma begrepp. Vikten av att tillägna sig begreppen i ett skolämne har stor betydelse på många sätt, hävdar Klingenberg (2013) i sin avhandling, dels för att kunna lösa problem i ämnet, men även för självständigheten,

kommunikationen, delaktigheten och det sociala samspelet. Klingenberg såg i sin studie att en elev som inte hade begreppen i matematik blev mindre aktiv i matematiska samtal. Klingenberg menar att elever med blindhet behöver ges olika möjligheter och strategier att undersöka geometriska former för att tillägna sig begreppen i geometri, det räcker inte med att läsa av geometriska bildillustrationer i matteboken eller att använda geometriska brickor. I Klingenbergs studie fick eleverna undersöka stora former med hela kroppen, handstora modeller, plana former som brickor, samt illustrera former på en pegboard, samtidigt som de matematiska begreppen infördes i upplevelsen. Klingenberg såg att eleverna som ingick i studien utvecklade sin kunskap om geometriska former och begrepp markant. Har eleven fått erfarenhet av att undersöka former blir även möjligheterna till abstrakt tänkande angående geometriska former större menar Klingenberg. En elev i studien som hade stor erfarenhet av att utforska geometriska former kunde även skapa sig mentala bilder av komplicerade geometriska former.

Vidare menar Klingenberg att förmågan att uppfatta form och storlek är synsinnets styrka, men för att få en uppfattning om form vid blindhet krävs kognitiv förmåga och ännu större kognitiv förmåga om föremålet är stort (Klingenberg, 2013). Det innebär att läraren behöver ha kunskaper i taktil haptisk perception (a.a.). Att undersöka former i olika utföranden och storlekar aktiverar olika delar av sinnen. Vid undersökning av stora former behövs det sensomotoriska sinnet. Vid undersökning av handstora föremål kan förutom det haptiska sinnet även det kinestetiska sinnet användas för att få reda på ett föremåls egenskaper (a.a.) Även det auditiva sinnet kan användas i form av ekolokalisering för att få information vid undersökning av omgivningen (a.a.). Eleverna i Klingenbergs studie viftade med små objekt och fick på så sätt reda på föremålets tyngdpunkt, storlek och längd. Klingenberg kunde även se i sin studie att teorin om att elever med synnedsättning som är fysiskt aktiva förstår former i omgivningen bättre än elever som är passiva stämde. Klingenberg menar att om eleven ska få in kunskapen om begreppen behöver läraren dela elevens fokus mot de taktila objektkvalitéerna och veta vad eleven ska lära in om objektet samt skapa en verbal bild hos eleven utifrån det. Till exempel, samtidigt som en elev sätter en cylinderform i rullning kan läraren förklara att orsaken till att objektet rullar är att det inte har några kanter, det är en cylinder. Vidare menar Klingenberg att taktila egenskaper är någonting som den ”visuella världen” har lätt för att förbise, men hon har själv positiva erfarenheter av att fler elever blir delaktiga i klassrum som tar fasta på de taktila sinnen när en elev med blindhet är inkluderad. Barnen i studien var tre elever med blindhet från födseln i åldern tio till elva år.

Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) utförde en observationsstudie som visar hur viktigt det är med högläsning och bilderböcker för språkutvecklingen hos det lilla barnet med svår synnedsättning eller blindhet. De taktila bilderna i böckerna möjliggör för föräldern att koppla bilderna barnet känner till upplevelser barnet tidigare varit med och på så sätt förvärvar barnet ny kunskap och nya begrepp (a.a.). Bilderna i boken skapar även ett gemensamt fokus där personen som ser och barnet, med blindhet, förstår varandras sätt att tänka och se på omvärlden (a.a.).

Bara (2014) ville med sin studie se hur utforskandet av den taktila bilden, hos barn med blindhet, påverkades av hur bilder i böcker var utförda och hur frågor ställdes till barnen. Resultatet visade att barnet utforskade bilderna mer när de var tillverkade av tredimensionella taktila material som barnet kunde gripa tag i, hålla i, peka på och nypa i, än när det var mer tvådimensionella material i de taktila bilderna. Resultatet visade även att barnets lust att undersöka bilden ökade när barnet fick guidning i bilden. Om den vuxne läste hela berättelsen innan bilden uppmärksammades var lusten att utforska och undersöka bilden inte lika stor. När barnet fick en uppgift i form av frågor kopplade till bilderna

ökade viljan att undersöka bilderna. Det visade sig också att barnet var mer aktivt och följde konturerna av den taktila bilden mer precist när de själva skulle lista ut vad bilden föreställde än när meningen av bilden gavs till dem genom bokläsning. Undersökningen visade också att barnen i studien blev mer motiverade att lyssna på berättelsen när det fanns en bild att undersöka. Att lyssna på historier som är relevanta till barnets upplevelse och delta i hands-on aktiviteter relaterade till historierna är även ett bra sätt att få barnen motiverade att läsa punktskrift (Roe, Rogers, Donaldson, Gordon & Meager, 2014). Bara (2014) menar vidare att en taktill illustration är viktigt för utforskandet och en länk till barnets taktila och konkreta upplevelse av världen. En taktill bild bidrar på så vis till utveckling av den litterära förmågan menar Bara. Studiens deltagare var fyra barn, mellan fem och åtta och ett halvt år.

Även Withagen med medarbetare (2010) menar att det är av vikt att barn med blindhet ges möjlighet att utforska omvärlden för att få en uppfattning om den och speciellt behövs fokus läggas på att sätta ihop delar till ett större sammanhang, vilket några av barnen i hennes studie hade svårt för. Barnen var fyra till sex år och en uppgift vara att para ihop ett skosnöre med en sko. Roe med medarbetare (2014) lyfter vikten av att barnen får delta i hela processer som till exempel att inte bara äta potatisen som serveras på tallriken utan även lägga den i kastrullen och koka den för att få en uppfattning om att en rå potatis och en kokt potatis är samma produkt även om den känns olika.

Taktila bilder och konst

Yvonne Eriksson (1998) har i sin avhandling tittat på taktila bilders funktion genom historien. Den traditionella tanken bakom taktila bilder har varit att en person med blindhet ska få en uppfattning om den visuella omvärlden, men många personer med blindhet har funnit dessa bildrepresentationer omöjliga att uppfatta då de kan innehålla förkortningar av objekt, överlappningar och halvfigurer. Eriksson menar att om personen med blindhet ska uppfatta en taktill bild eller inte är väldigt beroende av bildproducentens konstnärliga och tekniska kunskaper, kunskap om den taktila perceptionen samt dess förmåga att tänka bort kunskaper i visuellt skapande för att ge plats åt taktila sinnets bilder. Eriksson menar vidare, att det inte går att återskapa den estetiska upplevelsen av en bild, utan bilden fungerar mer som en karta. Eriksson framhåller även att inte heller visuella bilder fungerade som konst från början utan tanken var att bilder sedan medeltiden skulle fungera som budskap för personer som inte kunde läsa, ungefär som berättelser för synen. Eriksson menar vidare att konst är en förvrängning av den konventionella avbildningen av verkligheten. Historiskt användes taktila bilder i undervisnings-syfte i t ex geografi, naturvetenskap och matematik och som stöd för minnet, men det förutsatte att eleven hade undersökt verkligheten eller modeller av verkligheten innan (a.a.). Eriksson påpekar även att i den taktila bilden är det näst intill omöjligt att få en uppfattning om volym och tredimensionella förhållanden som objekt kan ha till varandra som t ex framför och bakom, men detta kan man få förståelse för med modeller och objekt vars storlek är lätt att undersöka med händerna.

Inte heller modeller kan ge rättvisa åt en visuell upplevelse menar Eriksson (1998). Eriksson ger exempel från en dansk konstlärare för elever med blindhet, som berättade hur missvisande det kan vara att känna på en uppstoppad hare i jämförelse med informationen man får av att se haren. Med det visuella sinnet får man en uppfattning om att haren är lätt, snabb och spänstig. Att känna på en uppstoppad hare ger en helt annan känsla.

Coster och Loots (2004) har i sin litteraturstudie jämfört olika forskares teorier om personer med blindhet och deras uppfattning av konst och funnit att många forskare inom området har fokuserat för mycket på den taktila upplevelsen av konsten. De menar att det förhållningssättet exkluderar gruppen

med blindhet från den gemensamma estetiska diskursen då den visuella och taktila uppfattningen skiljer sig åt i konstverken. De menar att konsten måste ses som en social konstruktion och att den taktila upplevelsen av konsten behöver bli sammankopplad med den visuella uppfattningen av konsten. Därför är guidens roll väldigt viktig. Användandet av språket menar de är av stor betydelse och att det är genom dialog som meningsfull och gemensam förståelse av objektet uppstår.

Bértolo (2005) har studerat om personer med blindhet från födseln kan ha minnesbilder, även om de aldrig har sett. Flera studier har visat att delar av ”synhjärnan” används hos personer med blindhet från födseln för att bearbeta taktil och auditiv information, menar författaren. I Bértolos studie ingick nio seende personer och tio personer med blindhet från födseln. I undersökningen mättes aktiviteten i ”synhjärnan”, hos de båda grupperna, med EEG under drömstadiet, vid två nätter. Aktiviteten i ”synhjärnan” var densamma hos båda grupperna. Grupperna fick även återberätta en scen från sina drömmar. Personerna med blindhet från födseln återberättade sina drömmar levande med hjälp av taktila, kinestetiska, auditiva och visuella referenser. Personerna fick även rita sina drömmar. Personerna som såg blundade. Det visade sig att skillnaderna i teckningarna mellan personerna som hade syn och de som hade blindhet från födseln var små. Båda grupperna ritade föreställande figurer i form av natur och människor. Så resultatet visar att personer med blindhet från födseln har minnesbilder med visuella referenser och kan rita visuella bilder. Men för att kunna skapa bilder måste personerna ha upplevelser kopplade till bilderna menar författaren. Det framgick inte av studien hur mycket erfarenhet personerna hade av att rita.



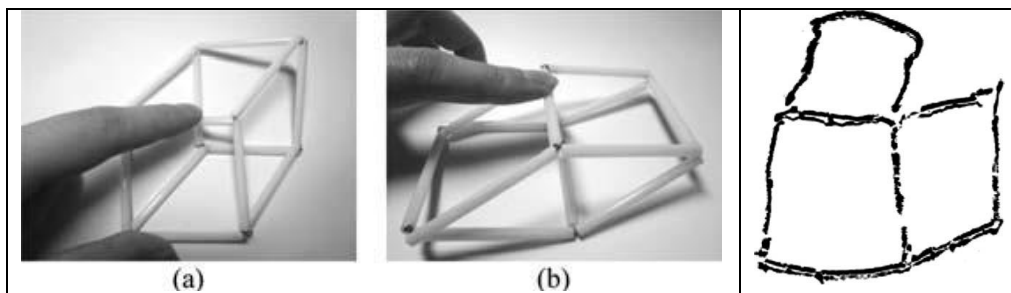
Bild (a)

Bild (b)

Båda bilderna visar drömbilder på människor ritade av personerna som ingick i Bértolos (2005, s.182) studie. Bild (a) är ritad av en person med blindhet från födseln och bild (b) är ritad av en seende person som blundar.

Träning och erfarenhet för att förstå tredimensionella bilder

Länge har man hävdad att perspektiv är ett visuellt fenomen som inte kan uppfattas i taktila bilder då uppfattningen har varit att man med det taktila sinnet upplever en sida i taget (Eriksson, 1998). I taktila bilder har därför kuber illustrerats från en sida i form av en kvadrat, ibland har man sökt utveckla kvadraten genom att illustrera den från flera sidor samtidigt, som en utvikt kub (a.a.). Men Chang och Bin (2013) menar att med rätt träning kan en person med blindhet förstå och även själv rita en tredimensionell kub på en tvådimensionell yta. I Chang och Bins studie fick en 25-årig man med blindhet från födseln och med ringa erfarenhet av att rita bilder utföra flera olika övningar med syftet att kunna rita och förstå en taktil bild av en kub. Mannen fick under guidning undersöka knytnävsstora modeller gjorda av trä, lera, kartongkvadrater och sugrör. Angående sugrörskuben var det bara dess ram som utgjordes av sugrör. Formerna fick mannen rita i ett underlag av tillplattad lera. Genom att trycka sugrörskubens hörn, som var vänt mot betraktaren, ner mot bordsytan fick kuben samma skepnad som när en kub avbildas visuellt.



Sugrörskuben som kan plattas till i figur (a) och (b) och den av mannen i studien ritade kuben efter tio övningstillfällen med olika kuber (Chang & Bin, 2013, s. 147).

Efter tio gånger med träning i de olika materialen kunde mannen rita en kub tredimensionellt, men ungefär som en seende nybörjare. Han ritade fortfarande toppen av kuben mer som en kvadrat som inte riktigt hängde ihop med övriga kuben. Efter övningarna kunde mannen välja ut den taktila bilden som representerade kuben. Studien visar enligt Chang och Bin att personer med blindhet har liknade förmågor som en seende person när det gäller att illustrera bilder, men utvecklingen tar längre tid och personen behöver rätt träning. Efter genomförd studie hade mannen utvecklat sitt eget bildskapande och uppfattningen av taktila bilder samt kunde rita grönsaker och en kaffekopp så att de såg tredimensionella ut.

Szubielska och Marek (2015) genomförde en studie med 30 elever i åldern 6–18 år, med synnedsättning och blindhet, för att ta reda vad de hade för mental bild av storleken på föremål de nyss utforskat och på föremål som befann sig på avstånd från eleven. Syftet var att undersöka huruvida personer med blindhet kan uppfatta storleksperspektiv. I studien fick personerna känna på föremål och sedan visa längden på föremålet med hjälp av ett snöre. Personerna fick även skatta ett föremåls storlek på samma sätt när föremålet flyttades en bit bort. Bland deltagarna hade elva elever blindhet från födseln, åtta elever förvärvade blindheten vid tre års ålder eller senare och elva elever hade svår synnedsättning. De flesta eleverna med blindhet från födseln hade ljusperception. Resultatet visade att det var vanligare hos eleverna med blindhet från födseln utan ljusperception att överskatta storleken, på nyligen utforskade föremål, än hos eleverna som fått blindhet senare i livet. Studien visade även att förmågan att skatta storleksförändring av föremål som flyttades en bit bort inte skilde sig signifikant mellan de olika grupperna. Inom grupperna uppfattade några en förändring av storleken och några inte. Szubielska och Marek hävdar att förmågan att uppfatta perspektiv snarare handlar om vilken uppsättning av strategier personen tillägnat sig och använder sig av, både bildligt och verbalt för att mentalt föreställa sig objekt i skalor, än att det skulle vara för abstrakt för en person som aldrig sett. Författarna föreslår att elever med svår synnedsättning och blindhet erbjuds fler tillfällen att förstora och förminska föremål för att förstå skalor. Studien hade inte undersökt huruvida det fanns en skillnad i perceptionen i förhållande till orsaken till synnedsättningen, vilket hade varit intressant ansåg författarna.

Drygt hälften av de 306 lärarna i Zebehazy och Wiltons (2014a) studie, som undervisade elever med svår synnedsättning eller blindhet, upplevde att de inte fick tillräckligt med tid för att instruera eleven i användandet av taktila bilder. Nästan alla informanter höll med om att tidig träning av taktila bilder var viktigt liksom att det behövdes en skriven text till bilden för uppfattningen. Två tredjedelar av lärarna i Zebehazy och Wiltons studie tyckte att taktila bilder var till hjälp i undervisningen för att öka förståelsen av begrepp. Tidigare studier av Zebehazy och Wilton (2014b) visar att lärarna lyfte vikten av att eleverna får göra egna taktila bilder för öka förståelsen av taktila bilder, vilket även fler studier visar (Dulin & Hatwell, 2006; Rosenblum & Herzberg, 2015). Men att avbilda föremål kräver ganska

mycket av den kognitiva förmågan när man har blindhet eftersom man inte kan titta på föremålet samtidigt som man ritar utan måste rita av ur minnet, menar Withagen och hennes medarbetare (2010). Withagen och medarbetare menar att det därför är av vikt att barnen ges möjlighet att lära sig strategier för att kunna avbilda föremål. Withagen med medarbetare (2010) studie inkluderade nio barn med blindhet i åldern nio till tolv år och uppgiften bestod i att barnen skulle rita av en form på ritmuff. De barn som skannade av föremålet och använde kroppen som referens eller ledtråd klarade uppgiften bäst.

Brist på visuella erfarenheter och bilder är några orsaker till att det är svårt att förstå en taktil bild (Heller, McCarthy & Clark, 2005). Men Heller och medarbetare menar att igenkänning och erfarenheter att känna på bilder ökar möjligheten att förstå en taktil bild, vilket även Dulin och Hatwells (2006) studie visar. Dulin och Hatwell menar att uppfattningen av rumslighet i bilder och att förstå att ett tredimensionellt objekt kan representeras av en tvådimensionell bild är lättare för personer som fått blindhet senare i livet än för dem som har blindhet från födseln. Deras studie visade även, att personer med blindhet från födseln, som fått mycket träning i att avläsa och göra egna bilder presterade bättre på bilduppgifter som handlade om rumsuppfattning än vad personer som hade fått blindhet senare i livet och hade lite erfarenheter av bilder gjorde. Personerna i studien var vuxna och för de som hade fått blindheten senare i livet inträdde blindheten före fyra års ålder.

Benjet (1993) redogör i sin fallstudie om ett möte med en vuxen kvinna med blindhet från tre års ålder som gick i konstterapi hos Benjet. Terapisamtalen utgick från bilder kvinnan skapade i lera ända tills kvinnan tröttnade på uppgiften. Benjet plockade då fram annat material i form av papper och akrylfärg. Medan kvinnan berättade om sina upplevelser skapade terapeuten taktila bilder med hjälp av en limpistol. På så vis kunde kvinnan känna bilderna som representerade hennes upplevelse. Utifrån den taktila upplevelsen skapade kvinnan sedan egna bilder med hjälp av maskeringstejp på canvasduk. Det var av vikt att skapa ett objekt i taget för att det skulle vara tillgängligt för kvinnan. Sedan målade kvinnan ytorna i figurerna med färg. När hela bilden var färglagd och färgerna hade torkat drogs maskeringstejpen bort och kvinnan kunde känna skillnaden mellan de målade ytorna och de omålade linjerna som uppstod där maskeringstejpen hade suttit. Med hjälp av rätt verktyg, mediering och terapeutens förmågor utvecklades samtalet. Personer med blindhet har sina egna symboler, menar Benjet, men med hjälp av specialistguidning och rätt material kan bilderna utvecklas och bli symboler för ett gemensamt fokus, där en persons upplevelser kan delas med andra samt vara ett stöd för minnet och återberättelser. Benjet framhäver även att samtalet utvecklades i och med det gemensamma bildskapandet. Benjet menar även att det är viktigt att patienten får feedback på sitt arbete för att utvecklas i sitt skapande och fokusera mer på processen än slutprodukten. Terapeuten hade träffat kvinnan från tre års ålder och kunde se hur hennes bildskapande utvecklades och blev mer komplext. Kvinnan blev samtidigt lättad från trauman i och med samtalen kring bildskapandet.

Motivation

I en studie från Kalifornien (Kiefer, Alley & Ellerbrock, 2015) undersöktes med enkäter och intervjuer hur pass viktiga klasskamrater och lärare var för att skapa engagemang, känsla av tillhörighet och motivation att nå skolans mål. Resultatet visade att stöd behöver ges av både lärare och klasskamrater och vara inriktat på att lyckas akademiskt, men även socialt. Undersökningsgruppen var 209 elever och 18 lärare i en högstadieskola i USA. Hälften av lärarna och en femtedel av eleverna ansåg att det var av vikt att lärarna var respektfulla och engagerade i att lära ut. Nästan alla elever och lärare i studien höll med om att höga förväntningar och struktur var av vikt för att skapa känsla av

engagemang, tillhörighet och motivation. Vikten av lärarens närvaro och tillgänglighet i och utanför klassrummet skattades högt av samtliga lärare i studien och nästan alla elever. Samtliga lärare och nästan alla elever ansåg att support från klasskamrater var av vikt både socialt och i skolarbetet.

De mest utmärkande temana som kom fram i Szklarskis (2011) fenomenologiska studie angående motivation för lärande var att eleven var intresserad och kände att denne utvecklades. Studiens deltagare gick i samma klass och var 18 skolungdomar i åldern 15 – 16 år. Även lärarens engagemang och intresse var av betydelse. Rapporten visar att stimulansen till att lära existerar så länge eleven vet att denne kan utvecklas. I studien framkom även att när eleverna fick insikt om att de fått förståelse om något de inte förstod innan växte deras självkänsla och de kände sig stolta över sig själva. Det är därför av vikt att uppgifterna innehåller utmaningar och att uppgifter med reproducerande inslag undviks (a.a.). Även Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam (2004) kunde i sin studie se att utrymme för att utvecklas var av vikt för eleverna och drog insikten ett steg längre genom att utforska vilka metoder som var användbara för ändamålet och kom fram till en rad resultat, bland annat vikten av att eleverna får veta vad de hade gjort bra genom att få ta del av goda exempel. Lärarna själva hade behov av diskussioner och att utbyta idéer med kolleger, för att bygga upp en repertoar av idéer. Det visade sig även att feedback kan vara negativt om den ges genom betyg och gradering då eleverna med låga resultat jämförde sig med andra elever och fick dålig självkänsla, men om den gavs på ett sätt som skapade eftertanke hos eleverna fungerade det som en faktor för motivation. Ovannämnda studier handlar inte om barn med funktionsnedsättning. Om feedback ges i form av kunskap om hur man kan utvecklas inom kunskapsområdet kan eleven se en vinst med att investera prestation i uppgiften (Black et al., 2004; Black, McCormick, James & Pedder, 2006). Även att få ta del av syftet med uppgiften och vilka delar eleven måste lära sig för att nå målet med uppgiften är av vikt för motivationen, menar Black och Wiliam (2009). Sadler menar att för att läraren ska kunna ge rätt feedback måste läraren veta vilka förmågor eleven behöver lära sig (Sadler, 1989).

Inkludering i skolan när eleven har funktionsnedsättning

I en rapport från Barnombudsmannen ([BO], 2016) redogörs utifrån barns, med funktionsnedsättning, perspektiv att de inte ställs tillräckligt höga krav på dem i skolan och att de inte utmanas i sitt lärande. De blir lätt överbeskyddade och uppfattar att omgivningen tycker synd om dem. BO hänvisar till Skolverket som menar att det saknas studier angående måluppfyllelse för barn och ungdomar med funktionsnedsättning i grund- och gymnasieskolan. Barnen önskade att vuxna hade mer kunskap om funktionsnedsättningarna och ansåg att de själva saknade information om sin funktionsnedsättning. En elev med synnedsättning som ingick i studien berättade att skolan var jobbig och att hon tyckte hon själv var dum, men när hon blev äldre ändrades hennes inställning då hon fick mer insikt om sina rättigheter (a.a.).

Tetler Baltzer (2011) utförde en studie med syfte att ta reda på vad barn med funktionsnedsättning tycker om sin skolsituation med fokus på inkludering. Eleverna som deltog i rapporten hade funktionsnedsättningar som ADHD, autism, blindhet, cerebral pares, dyslexi och inlärningssvårigheter. Resultatet visade att de sociala och akademiska områdena upplevdes av eleverna som positiva, med struktur och tydlighet i undervisningen, samt meningsfull kommunikation och bra samarbete med klasskamrater socialt och akademiskt. Eleverna kände även ansvar och delaktighet. Det som saknades var positiva upplevelser angående inflytande och uppskattning. Rapporten utgick från en större studie i Danmark. Eleverna i rapporten var 14 elever i åldern sex till tio år inkluderade i ordinarie klassrumsundervisning i grundskolan.

I en australiensisk studie där fem ungdomar i åldern 13 – 17 år med blindhet och punktskrift som läsmedium deltog i en fokusgruppintervju angående inkludering framkom det att ungdomarna upplevde det som negativt i skolkulturen att ha synnedsättning (Whitburn, 2014a). Ungdomarna identifierade sig med sin synnedsättning och upplevde även att all personal och övriga elever identifierade dem utifrån funktionsnedsättningen. Eleverna med blindhet jämförde sig själva med de andra eleverna i klassen och kände sig dumma. Whitburn menar att det är särbehandling och specialutrustning som bidrar till känslan att känna sig som ett objekt och att en lösning skulle kunna vara att eleverna med blindhet får träning på att ta sig till skolan på samma sätt som sina klasskompisar.

Whitburn (2014b) studerade fem ungdomar i åldern 13 – 17 år med blindhet och med punktskrift som läsmedium och lät dem besvara frågeställningar som handlade om förutsättningar för inkludering i skolan. Studien konkluderade att följande teman var viktiga: tillgänglig kommunikation, tillgängliga resurser och tänkande ”utanför boxen” när det gällde tillgängliggörande av visuellt studiematerial. Även individuell handledning av läraren utanför schemat var ett tema i studien. Eleverna själva föreslog att läraren skulle göra lektionerna tillgängliga och inkluderande genom att verbalisera det som ritades eller skrevs på tavlan tydligt och enkelt samt använda modeller. Det var också viktigt att eleverna blev lika behandlade som alla andra i klassen. Tillgängliga resurser kunde innebära anpassat studiematerial och en lärare som var bra på att syntolka viktig visuell information som eleven gick miste om. Att läraren fanns tillgänglig utanför schema var positivt då det gav eleven möjlighet att be lärare klargöra information som inte hade varit tillräckligt tydlig för eleven under lektionen.

Teoretiska utgångspunkter

Kvalitativ forskning

Inom kvalitativ forskning beskrivs enligt hermeneutisk teori hur en människa uppfattar sin livsvärld i förhållande till andra (Hartman, 2004) och i kvalitativ forskning beskrivs den tolkade verkligheten genom ord-data (Fejes & Thornberg, 2009). Det vill säga språkliga utsagor som ska analyseras och förstås.

Fenomenologi

Som forskningsmetod för den här studien har en fenomenologisk ansats valts. Den fenomenologiska forskningsmetoden är avsedd att besvara en viss typ av kunskapsintressen om ett fenomen (Szklański, 2009). Fenomenet kan antingen vara ett allmänt intresse eller ett specifikt intresse. I det här fallet är det ett specifikt intresse som studeras nämligen några skolungdomars upplevelse av bildämnet och motivation i bildämnet vid blindhet och svår synnedsättning i inkluderande bildundervisning. Fenomenologin är en riktning som försöker förstå fenomenet utifrån aktörernas egna perspektiv (Ahlberg, 2009). Den fenomenologiska metoden kan användas inom psykologisk- och pedagogisk forskning samt inom omvårdnadsforskning (a.a.). Fenomenologin utvecklades i början av 1900-talet av den tyske filosofen Husserl (Hartman, 2004). Husserls tanke med fenomenologin var att få fram den säkra evidetiska sanningen, vilket man bäst fick reda på genom personens upplevelse av objektets natur istället för objektets natur, ansåg man (a.a.). Eller som Giorgi (1997) uttrycker det, vetenskapen tar världen för given, men vill förstå den, medan fenomenologin går ett steg längre och tar inte ens världen för given. Szklarskis (2009) uppfattning är att fenomenologin även vill få fram de mest väsentliga beståndsdelarna av ett upplevt fenomen, essensen.

Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i den ryske psykologen Lev Vygotskijs, (1896 – 1934), tankar om att individen är en del av ett socialt sammanhang där språk och kultur är centralt i skapande av kunskap (Imsen, 2000), i jämförelse med konstruktivismen där den schweiziske filosofen och psykologen Jean Piaget (1896 – 1980), företrädde teorier om att inläringen sker i huvudet på den som lär (a.a.). Under 1980-talet var Jean Piagets individualkonstruktivistiska tankar av stor betydelse för lärandeforskningen med fokus på yt- och djupkunskap hos elever, men under senare delen av 80-talet växte kritik mot individualkonstruktivismen och Vygotskijs idéer fick större plats (Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009). Vygotskijs tankar om kunskap har sitt ursprung i den ryska kulturhistoriska skolan med fokus på kunskap som något kollektivt och kulturhistoriskt och i Vygotskijs anda såg man mer på kunskapen som något som växer fram i en process när människor interagerar med varandra (a.a.). Pass (2005) har studerat Vygotskijs och Piagets brevväxling som skedde under lång tid och menar att de båda psykologerna påverkade varandra och var ganska samstämmiga om att kunskapsutveckling både sker internt i personen och externt i påverkan av omgivningen. Cole och Wertsch (1996) ansåg att den stora skillnaden mellan Vygotskij och Piaget var att vygotiskij lade tyngdpunkten på att kunskapsinhämtning sker genom mänskligt agerande och mediering med hjälp av gemensamma kulturella artefakter. Gemensamma kulturella artefakter är enligt Säljö (2000) idéer, värderingar och kunskaper som vardagen är fylld av och individer förvärvar i det sociala samspelet. Vidare menar Säljö att de kulturella artefakterna bär på en gemensam historik och kan vara materiella och immateriella. Vygotskij hade även en teori om att förvärvandet av kunskap hos barnet sker i den så kallade proximala utvecklingszonen, vilket enligt Allal och Pelgrims Ducrey (2000) är skillnaden mellan vad barnet kan och vad barnet kan utveckla med hjälp av vuxen som guidar, eller i samarbete med klasskamrater med mer kompetens inom ämnet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att genom individintervjuer belysa vad som kan vara motiverande i bildämnet hos några ungdomar med synnedsättning eller blindhet och punktskrift som läsmedium, i inkluderande undervisning, i grundskolan och högstadiet.

Frågeställning:

Vad är skolungdomars upplevelse av bildämnet med fokus på motivation vid svår synnedsättning och blindhet?

Vad har elevernas bildlärare för tankar om lektionsplanering med fokus på motivation hos eleven med synnedsättning eller blindhet i inkluderande bildundervisning?

Mer specifikt fokuserades på: vad är elevens upplevelse av bildämnet? Hur skulle eleven vilja att uppgifterna såg ut? Vilka råd skulle eleverna vilja ge till undervisande lärare i bild? Hur får eleven med blindhet inspiration och motivation i bildämnet?

Metod

Metodvalet för studien är kvalitativ med fenomenologisk ansats och det insamlade materialet består av individintervjuer och observationer. Intervjuerna utfördes med elever och deras bildlärare och är semistrukturerade djupintervjuer, vilken ger tillgång till personens upplevelse om specifika situationer genom ett bestämt tema och öppna frågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Valet föll på kvalitativa intervjuer då det är det bästa sättet att få reda på en persons upplevelse av något (Kvale & Brinkmann, 2009).

Semistrukturerade intervjuer valdes eftersom tidsperioden för studien var mycket begränsad och det är effektivare att analysera intervjuer om de har en struktur från början (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det centrala temat var elevernas upplevelse av bildämnet och motiverande arbetssätt och uppgifter. Även intervjuer med elevernas bildlärare utfördes för att få med uppfattningar av bildämnet från två olika perspektiv. Fokus på intervjuer med lärarna låg på planering i bildämnet, vid inkludering, när en elev med synnedsättning eller blindhet ingår i klassen. Intervjuerna utfördes med två olika utgångspunkter, men vid samma tillfälle, den ena för att ta reda på elevens upplevelse och motivation i bildämnet generellt. Den andra utgångspunkten av intervjun kopplades till en observation av eleven under en bildlektion, eftersom tolkning av mänskliga upplevelser kräver sammanhang (Szklarski, 2009). Inför observationen upprättades en observationsguide (Bilaga 1). Observationen används i resultatdelen mest för att ge en beskrivning av miljön och eleven i bildsalen.

Studiens deltagare/urval

Studiens deltagare är elever, inkluderade i grundskolan, med svår synnedsättning eller blindhet och med punktskrift som läsmedium. Eleverna läser enligt grundskolans kursplan i årskurs 7–9. Antalet elever med punktskrift som läsmedium i grundskolan fluktuerar från år till år, men det är ca fem till tio elever per årskurs enligt A Rönnbäck (personlig kommunikation, 16 februari, 2016). Det gjordes ett slumpmässigt urval av fyra elever, som har punktskrift som läsmedium i årskurs 7–9, utifrån uppgifter som finns på SPSM, RC-syn över punktskriftsläsande elever. Upptagningsområdet är hela Sverige. Kriterierna var att eleverna skulle ha gått hela sin grundskoleperiod i Sverige och ha svår synnedsättning eller blindhet från födseln, samt använda punktskrift som läsmedium. Valet av elever och genomförande av intervjuer var en process som tidsmässigt beräknades till ca fyra veckor men processen från val av deltagare till genomförd intervju tog istället sju veckor, då det visade sig att flera av de tilltänkta eleverna inte hade bildämnet på sitt schema eller hade ytterligare funktionsnedsättning. Några elever som tillfrågades valde att inte delta på grund av personliga skäl vilket medförde att ett nytt urval gjordes. Kriterierna ändrades från blindhet från födseln till blindhet från födseln samt svår synnedsättning med punktskrift som läsmedium. Tre av eleverna hade haft ljusperception men vid tillfället för intervjuerna hade tre elever blindhet utan ljusperception, en hade synskärpa 0,05 och visst färgseende. För att kunna redogöra för flera år av upplevelse av bildämnet men ändå fortfarande ha bildämnet på sitt schema föll valet på högstadiet. Kriterierna för urvalsgruppen bildlärare var att de skulle ha ansvaret för bildundervisningen för eleven som ingår i studien, vid tillfället för intervjuerna, vilket innebär att lärarna hade träffat eleverna från en timme i veckan under tre terminer till en timme och 40 minuter i veckan, elva terminer. När det gäller de intervjuade eleverna var studiens deltagare två flickor och två pojkar. Att det blev två flickor och två pojkar var slumpmässigt. Två elever var 13 år och två var 15 år. Orsaken till blindheten anges inte här med tanke på att urvalsgruppen är så liten

och deltagarnas identitet kan avslöjas om diagnosen anges. Inte heller var i Sverige ungdomarna eller deras skolor befinner sig nämns i studien på grund av att inte skolorna eller elevernas identitet ska kunna avslöjas. Den socioekonomiska statusen för de olika skolornas elevupptagningsområden var blandad. Bildlärarna var alla utbildade bildlärare med mer än 15 års erfarenhet som bildlärare i grundskolan. Två av bildlärarna hade gått kurs på RC-syn i Stockholm med inriktning mot praktiskt estetiska ämnen och elever med svår synnedläggelse eller blindhet. En av bildlärarna hade gått en liknande kurs på RC-syn i Stockholm, men för elever med måttlig till svår synnedläggelse. Läraren hade inte fullföljt kursen. Informanterna i studien är avidentifierade vilket innebär att namnen är påhittade. För att försvåra identifieringen av eleverna ytterligare då elevgruppen är så liten valdes könsneutrala namn. Lärarna betecknas med L: 1, 2, 3 och 4.

Genomförande

Först skrevs efter samråd med handledare ett missivbrev till eleverna (Bilaga 2), deras vårdnadshavare (Bilaga 3), och bildlärare (Bilaga 4), samt ett informationsbrev till rektorn (Bilaga 5) på elevens skola om att studien skulle genomföras efter samtycke från eleven och dess vårdnadshavare. I missivbrevet ingick en förfrågan om deltagande samt syfte med studien, vilka metoder som skulle användas för studien, samt information om samtyckeskravet. Efter ca två veckor blev elevernas vårdnadshavare uppringda och tillfrågade om eleven ville och fick delta i studien. Samtidigt tillfrågades eleven om deltagande. Vårdnadshavarna och eleverna gav sitt samtycke. I missivbrevet till föräldrarna ingick även en blankett om samtycke. Samtliga elevers vårdnadshavare gav sitt samtycke via samtyckesblanketten (Bilaga 6). Liksom i missivbrevet fick eleverna och deras vårdnadshavare, via telefon, information om syftet med studien, samt om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Vid telefonsamtalet gjordes en överenskommelse med eleven om tid att träffas för intervju och när det passade med observation. Eleverna tillfrågades även om ett slutet rum att träffas i för intervju. Efter samtycke från eleven kontaktades även elevens resurslärare som hjälpte till att ordna ett samtalsrum på skolan och godkänna tiden för intervjun med eleven för att påverka elevens skolarbete så lite som möjligt.

Direkt efter samtalet med eleven kontaktades elevens bildlärare via mejl med en förfrågan om deltagande i studien, samt om de gav samtycke till att eleven blev observerad på deras bildlektion, vilket alla gav samtycke till. Tre av bildlärarna kontaktades även per telefon. En bildlärare gav sitt samtycke att delta i intervjun efter att observationen av eleven var genomförd. Intentionen var att intervjun, observationen av eleven, och intervjun med elevens bildlärare skulle göras samma dag. Med två bildlärare var detta inte möjligt utan intervjun utfördes istället dagen efter observationen via telefon. Intervjuerna med bildlärarna varade 25 till 45 minuter och med eleverna cirka 45 minuter.

Samtliga elevintervjuer utfördes i slutna rum på skolan. Med två av eleverna utfördes samtalen i elevernas resursrum, med en elev utfördes intervjun i skolans textilsal och för en elev utfördes intervjun i ett bokningsbart samtalsrum på skolan. Intervjuerna med två av bildlärarna utfördes i bildsalen där de undervisade. Alla intervjuer utfördes under dagtid. Intervjuerna med bildlärare och elever kom i olika ordning efter observationen beroende på informanternas möjligheter att delta. Samtliga intervjuer spelades in auditivt med mobiltelefon. Efter de två första intervjuerna upptäcktes att inspelningen vid en intervju inte fungerade de första 15 minuterna så med resterande sex informanter användes både mobiltelefon och surfplatta med appar för ljudinspelningarna.

Inför intervjuerna upprättades en intervjuguide, en till eleverna (Bilaga 7) och en annan till lärarna (Bilaga 8). Båda intervjuguiderna hade fokus på elevens motivation i bildämnet, i elevernas fall med fokus på egen upplevelse av bildämnet och i bildlärares fall mer med fokus på planering. För att öppna upp intervjun och skapa en god intervjuinteraktion ägnades de första minuterna med eleverna till att ställa personliga frågor om elevens ålder och intressen (Kvale & Brinkmann, 2009). Innan intervjuguiden skapades skrevs fem övergripande teman ner som bakgrund till intervjuguiden. (Bilaga 7).

Inför observationen upprättades en observationsguide (Bilaga 1). Efter den observerade bildlektionen skrevs stödord ner för situationer och händelser som kunde uppfattas som uttryck för motivation. Även stödord om tillgänglighet i bildsalen antecknades. Nedtecknande av observationerna skedde inte på lektionerna, för att störa så lite som möjligt, men i nära anslutning till lektionerna. Efter intervjuerna skrevs uppfattningen av intervjun och lärdomar ner i en arbetsjournal, eftersom allt inte kommer fram i det inspelade materialet och som kanske kunde vara till användning vid analysen samt för att hålla ett utvecklande förhållningssätt under studiens gång.

Efter insamlad empiri transkriberades intervjuerna och det resulterade i 72 sidor tätskriven text. Suckar och glädjeyttringar, tveksamheter i svaren liksom annat som påverkade utsagornas betydelse skrevs ner i transkriberingarna. Vid transkriberingen togs talspråk med, men vid nedskrivningen av resultatet användes skriftspråk med hänsyn till informanterna. Några talspråksyttringar som hade betydelse för innehållet togs med. Vid transkriberingen av texterna skrevs några tankar från tidigare forskning och teorier in i texterna inom parentes med rödmarkerad text. Några av teorierna användes i slutdiskussionen.

Vid analysen lästes de transkriberade elev- och lärarintervjuerna igenom två gånger. Elevtranskriberingarna analyserades för sig och lärartranskriberingarna för sig. Analysen av transkriberingarna hade influenser från Giorgis analysmetod (Szklarski, 2009). Först skrevs en sammanfattning av varje transkribering ner på papper. Därefter markerades varje nytt tema i sammanfattningen med överstrykningspenna. Sedan valdes citat ut från var och en av transkriberingarna som passade till respektive tema. Varje citat sammanfattades med en kort fras där informanterna benämndes i tredje person. Efter proceduren var utförd för varje transkribering letades gemensamma teman för likheter och intressanta olikheter fram från fraserna och nya teman skapades. De nya temana namngavs med ett substantiv eller en fras med ett adjektiv och ett substantiv som sammanfattade temat. Det resulterade i övergripande teman som kom att utgöra analysens fenomen. Sedan lästes transkriberingarna igenom och citat som passade under de teman som hade skapats ströks under med olika färg för respektive tema. Citat som var viktiga för temat valdes ut och skrevs ner under respektive tema.

Utifrån lärarintervjuerna skapades fyra övergripande teman utifrån huvudspåret elevens motivation. Från elevintervjuerna skapades fem övergripande teman utifrån frågeställningen ”Elevernas upplevelse av bildämnet” och fyra övergripande teman skapades utifrån frågeställningen ”Motiverande uppgifter och arbetssätt”. Utifrån frågeställningen ”Om eleven fick bestämma hur en bra bildlektion skulle se ut” och frågeställningen ”Råd eleverna skulle vilja ge till bildlärares” skapades inga teman.

Utifrån observationen skapades inga teman, men en sammanfattning skrevs ned av den utifrån observationsguidens punkter tillgänglighet, aktivitet och interaktion. Sammanfattningen av observationen presenteras i resultatdelen för att ge en bild av eleven i bildsalen.

Trovärdighet/Validitet/Reliabilitet

Trovärdighet i vetenskapliga sammanhang har att göra med att det observerade uppfyller kraven för pålitlighet (reliabilitet) och giltighet (validitet) (Kvale & Brinkmann, 2009).

För att öka trovärdigheten måste alla delar i studien genomsyras av objektivitet för att undvika bias (Kvale & Brinkmann, 2009; Vetenskapsrådet, 2011). Intervjuarens intention i den här studien var att vara så objektiv som möjligt med ett öppet sinne vid intervjuerna. Frågorna som ställdes var på ett sätt påverkade av förförståelse och teorier som intervjuaren förvärvat genom aktuell forskning och styrdokument inom området samt genom erfarenheter i egenskap av rådgivare. Vid ett tillfälle ifrågasatte en elev en fråga vilket visar ett exempel på att frågan var påverkad av förutfattade meningar, men samtidigt ökar objektiviteten när studierna söker få fram svar på extrema situationer och informanten har chans att protestera (Kvale & Brinkmann, 2009). En viss förkunskap behöves för att kunna upprätta en intervjuguide. Observationer måste redan från början styras av en föreställning om vad vi är ute efter (Hartman, 2004).

Samtliga delar i studien redovisas så tydligt och ärligt som möjligt med ett kritiskt förhållningssätt för att öka pålitligheten, dels för att studien inte ska överskattas och dels för att den ska kunna utföras flera gånger (Vetenskapsrådet, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Felkällor som redovisas ökar pålitligheten (Kvale & Brinkmann, 2009). För att lättare få syn på felkällor har situationen i bildämnet för eleverna med blindhet observerats utifrån olika perspektiv: elevens, elevens bildlärare och observatörens. Fler felkällor kan vara att intervjuare och informanter befann sig i ett ojämnt maktförhållande till varandra som vuxen och barn när det gäller intervjuerna med eleverna och som rådgivare anställd av en myndighet och lärare när det gällde intervjuer med bildlärarna. Det ojämna maktförhållandet kan göra att informanterna svarar på frågorna på ett sätt som de tror intervjuaren vill (Kvale & Brinkmann, 2009). I det här fallet kan även förhållandet mellan intervjuare och informanter haft en positiv påverkan i egenskap av igenkänning vilket kan ha inneburit ett avslappnat förhållningssätt då några av eleverna och bildlärarna hade träffat intervjuaren i egenskap av rådgivare.

Kvale & Brinkmann (2009) uttrycker att forskningens uppgift ska vara att skapa mer kunskap, vilket är förhoppningen med studien. Kunskapen som ges i att få inblick i några elevers upplevelse av bildämnet och bildlärares perspektiv är värdefullt för rådgivare i bildämnet med inriktning syn, som på så sätt kan föra kunskapen vidare till andra bildlärare. Förhoppningsvis leder kunskapen till en utveckling av bildämnet i inkluderande undervisning, där elev med svår synnedbjudning och blindhet ingår. Resultatet gav även insikter som ledde till nya idéer och uppslag till vidare forskning.

Giltigheten har att göra med hur korrekt observationen är (Kvale & Brinkmann, 2009), det vill säga hur väl den visar hur det undersökta förhållandet är beskaffat. I den här studien har jag haft ambitionen att vara så korrekt som möjligt genom att samla information på olika sätt genom observation genom, elevintervjuer och genom lärarintervjuer. Resultaten i studien är ej generaliserbara då elevgruppen är så liten.

Forskningsetiska aspekter

Forskningsetiska överväganden har beaktats och noga övervägts enligt Vetenskapsrådets (Vetenskapsrådet [VR], 2011) skrivelse om god forskningssed vilken rör begrepp som integritet, anonymitet, sekretess och konfidentialitet, men även överväganden och information om publicering. När det gäller forskning med människor har det informerats om innebörden av de etiska kraven om information, samtycke, frivillighet och anpassat språk uppfyllts (CODEX, 2016). Samtycke har samlats in från samtliga deltagare. När det gällde ungdomarna i studien så begärdes även ett skriftligt samtycke in från ungdomarnas vårdnadshavare även för de ungdomar som var 15 år. Samtliga inblandade i studien gav sitt samtycke. Barnen fick samma information om studien och de etiska kraven, men på ett språk som var mer anpassat till dem. Informationen gavs i punktskrift. Samtliga deltagare i studien informerades, skriftligt och muntligt att de när som helst kunde avbryta sin medverkan i studien.

Enligt informationskravet när det gäller forskning med människor gavs information skriftligen om syftet med studien, metod som användes, forskningshuvudman, och en beskrivning av att all data skulle bevaras så ingen kunde komma åt den, i enlighet med god forskningssed.

Då det inte förelåg någon uppenbar risk för varken barnens eller bildlärares psykiska eller fysiska hälsa beslöts att studien skulle genomföras. Studien genomfördes med stor tacksamhet och tillförsikt till deltagarna där barnkonventionens artikel ”12. Åsiktsfrihet och rätten att bli hörd” var stark i övervägandet att genomföra studien.

Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad (FNs generalförsamling [FN], 1989, artikel 12.).

Eleverna och deras målsmän samt bildlärares informerades om vad det innebar att deltagandet var helt anonymt. Vid intervjun informerades att inget om informanternas identitet nämns i studien. Information om orsaker till synnedsättning har inte tagits med för att individerna inte ska avslöjas då urvalsgruppen är så liten. Namnen i studien är fingerade och könsneutrala av samma orsak.

Vid intervjutillfället gjordes en förfrågan om det var i sin ordning att intervjun spelades in samt gavs information om att intervjun bara skulle avlyssnas av intervjuaren. Ur ett etiskt perspektiv sammanfattades teman som uppstått efter intervjun och informanterna tillfrågades om det var i sin ordning att rapportera de teman som kommit fram under intervjun i studien. I enlighet med sekretessen informerades informanterna vid intervjuerna att det empiriska materialet endast kommer att användas till denna studie och de inspelade ljudfilerna kommer att raderas när studien är färdigställd och godkänd för publicering. I enlighet med publiceringsskyldigheten gavs även information om att studien kommer att publiceras i en rapport via Stockholms universitets portal och kan laddas ner från nätet.

Resultat

Resultatet redovisas utifrån en observation av eleven i bildsalen och analys av elev- och lärarintervjuer. Tre elever hade bildundervisning en timme i veckan. En elev hade bild en timme varannan vecka. En elev hade även extra bildundervisning förutom ordinarie bildundervisning med handledning och genomgång 40 minuter per vecka. I resultatdelen används begreppet ”hen” vid benämning av tredje person. Tre av eleverna hade stöd av assistent eller resurslärare i bildämnet. En av assistenterna hade pedagogisk utbildning. Samtliga stödpersoner benämns med begreppet assistent i studien. Två av bildlärarna hade deltagit i kurs på RC-syn för praktiskt estetiska lärare som undervisar elever med svår synnedsättning eller blindhet. En av bildlärarna hade deltagit i en del av en kurs för lärare som undervisar elev med måttlig till svår synnedsättning i praktiskt estetiska ämnen på RC-syn, och en lärare hade inte deltagit i någon kurs angående elever med synnedsättning eller blindhet. Lärarna benämns med begreppen L 1, L 2, L 3, L 4. Eleverna benämns med könsneutrala fingerade namn som Robin, Kim, Alexis, Lee. Namn och beteckningar delades sporadiskt ut vid varje citat för att försvåra identifieringen av informanterna. Intervjuaren betecknas med I.

Observation

I två av klasserna fanns det ganska stor tillgänglighet när det gällde elevarbeten, då flera elevarbeten hade taktila inslag eller var utförda i tredimensionella och taktila tekniker. I en av dessa klasser gick eleven med blindhet fram till några andra elever och kände på deras bilder, samtidigt som eleven ställde frågor om bilderna. Klassen bestod av 20 elever. Möbleringen av arbetsborden hade formen av en parentes, det vill säga, längs långsidorna satt eleverna på rad med ansiktena vända mot mitten av rummet och på kortsidorna satt eleverna med ansiktena vända mot ingången och bildläraren. I rummet låg det konstverk med taktila inslag på hyllor och bänkar och några hängde på väggarna. I en annan sal, där elevantalet också var 20 elever placerade i grupper om fyra, satt eleven och ritade med blyertspenna och papper med en ritbräda av trä och metallnät vilket medförde att linjerna fick reliefverkan. Övriga elever i klassen målade illustrationer. Eleven interagerade inte med någon elev, men en del med bildläraren. I den tredje bildsalen var det ca 25 elever där samtliga elever arbetade med samma uppgifter som var att designa ett klädesplagg. Eleven som hade synnedsättning hade lite annorlunda material än de andra eleverna. Eleven markerade noggrant ut med linjal och vaxsnören var hen skulle ha text på sin T-shirt, medan övriga klassen arbetade med att måla eller rita på klädesplagget. Möbleringen i bildsalen varierade, några satt i rader om sex elever med ansiktena vända mot Whiteboarden och några elever satt i par, vilket även eleven med synnedsättning gjorde. Eleven pratade med de närmaste klasskamraterna emellanåt. I de två ovan nämnda salarna fanns det inga taktila elevarbeten. I den fjärde bildsalen var det fullt med kartongskulpturer i alla möjliga färger i fönsternischerna. Eleverna satt i grupper om fyra och klassen bestod av ca 27 elever. Eleven med blindhet interagerade inte med de andra eleverna men däremot med observatören som satt bredvid eleven. Eleven satt och målade en afrikansk mask i kartong. Observatören guidade eleven i måleri av masken, efter elevens önskemål. Ingen av salarna hade en strukturerad ordning av material som skulle kunna göra det möjligt för eleven med synnedsättning eller blindhet att vara helt självgående i bildsalen.

Elevintervjuer

Analysen av elevintervjuerna startade utifrån två spår, elevens upplevelse av bildämnet och elevens motivation. Sedan tematiserades innehållet utifrån respektive spår.

Elevernas upplevelse av bildämnet

Analysen av elevens upplevelse av bildämnet resulterade i fem olika teman: Upplevelsen av bildämnet, Självständighet, Genomgångar, Berättelser, Uppgifter.

Upplevelsen av bildämnet

Inte för någon av eleverna var bildämnet favoritämnet, men tre av eleverna tyckte att bildämnet var ganska bra, en av dessa elever uttryckte att bildämnet för det mesta var roligt och kunde tänka sig lite mer tid i ämnet. En av dessa tre elever blev ganska innesluten på bildlektionen och upplevde att de andra eleverna pratade mycket med varandra men inte tog någon kontakt med eleven. Eleven uttryckte även att hen blev särbehandlad av läraren. Eleven arbetade med en uppgift ibland för att läraren hade valt den och eleven inte hade något annat att göra, men eleven tyckte om att skapa.

En av de fyra eleverna hade dåliga erfarenheter från sin skoltid i bildämnet, men det hade blivit bättre. Arbetet i elevens klass var under en lång period inte anpassat till eleven utan hen gjorde samma uppgifter som de andra och förstörde bilder med hjälp av sin förstöringskamera, vilket upplevdes av eleven som mycket ansträngande. Eleven hade kämpat och försökt göra uppgifterna på samma sätt som de andra i klassen, men insåg att hur mycket hen ändå försökte så skulle det aldrig bli lika bra som de andra elevernas arbeten. Eleven uttryckte att inget var lätt, men att det handlade om elevens tänkesätt och mognad också.

I: Vad minns du som lätt i bildämnet? Kim: Jag hade ganska stora problem med det mesta, alltså jag mådde inte allmänt bra när jag hade bild och så. I: Nä hä, du tyckte inte riktigt att du var delaktig där då eller? Kim: Inte precis. Jo både det och jag kände mig bara osäker. I: Mhm. Vad var det som gjorde att du var osäker, visste du inte riktigt vad du skulle göra eller? Kim: Det var mest att jag kände att, när jag var liten, ville jag vara som alla andra, som alla andra vill också, tror jag, men det blir mycket svårare när man har en synnedsättning och speciellt när det kommer till bild och jag känner oavsett hur mycket jag försökte så skulle det inte bli lika bra som alla andra eleverna.

En annan elev mindes första mötet med bildläraren och tyckte att hen hade fått en bra introduktion och förförståelse av bildämnet då eleven fick etablera en kontakt med bildläraren innan hen fick bild på sitt schema.

Självständighet

Det var av vikt för eleverna att vara så självgående som möjligt i salen. Två elever upplevde att de hittade bra i bildsalen, en hittade ganska bra och en elev hittade inte alls. Tre av eleverna hittade till diskbänken och tvättade penslar själva. Två av eleverna skulle vilja hitta bättre. En elev uttryckte att assistenten ”fick springa som en slav och hämta material” och önskade att hen kunde hämta ritpapper själv. En elev tyckte det var komplicerat att materialet i salen var så ostrukturerat så det var enklare att

be assistenten om hjälp än att leta själv. Tre av eleverna hade en egen låda eller pärm med olika taktila material, vilket de ansåg var en bra lösning som underlättade sökandet, då ingen annan rörde omkring i materialet. En elev tog med sig en del eget material till lektionen. Eleverna med blindhet hade stöd av assistent på lektionerna. Stödet från assistenten varierade vilket till stor del handlade om tillgänglighet i material och uppgifter och hur pass verbal läraren och klasskamraterna var. En elev behövde sällan stöd med att tolka bilder och uppgifter då hen upplevde att klasskamraterna och läraren var bra på att berätta och förklara. En annan av eleverna uppskattade mycket assistentens stöd som var att anpassa uppgifter, beskriva bilder och genomgångar. Eleverna behövde även stöd av assistenten vid guidning i bilderna de själva målade.

Genomgångar

Hur pass tillgängliga genomgångar av uppgifter var betydde mycket för elevens känsla av delaktighet och meningsfullhet. En elev uttryckte att genomgångarna hade varit mycket jobbiga, då de under några år inte hade varit tillgängliga för eleven, utan baserades för mycket på synen och bilder, vilket medförde att det var svårt att förstå.

I: Är det något du upplever som extra tråkigt i bilden? Robin: Jo, förut i de två tidigare årskurserna då hade vi liksom genomgångar och då ritade läraren upp på tavlan hur man skulle göra och så och det tyckte jag var rätt tråkigt, för att jag fick liksom inget ut av det.

En elev behövde extra förtydligande av genomgångar av assistenten eller bildläraren. En elev tyckte genomgångarna var tydliga och någon extra genomgång behövdes inte. En elev fick genomgång av uppgifter innan bildlektionen på schemalagd tid, 40 minuter i veckan, vilket eleven uppskattade mycket. Extragenomgången gav eleven förförståelse och innebar att eleven kunde bearbeta uppgiften i lugn och ro, vilket medförde att eleven lättare kunde följa med på lektionen.

I: Gillar du att sitta själv med bildläraren vid ett annat tillfälle än bildlektionen och gå igenom lite material å så där? Alexis: Ja, och prata lite om vad vi gått igenom och så där, och så får jag jobba lite med lera också, det är ju bra. I: Ja, ok. Alexis: Jo det är bra för då får man liksom kanske lugn och ro liksom och försöka förstå. I: Jaha och det innebär att det är lättare att arbeta i klassen för att du har fått arbeta ensam lite grand? Alexis: Ja det blir lättare, det blir det.

Berättelser

Eleverna tillfrågades vad de tyckte om uppgifter där det ingick skrivande eller berättande kopplat till skapandeprocesserna. Upplevelsen av skrivuppgifter i bildämnet var av skiftande karaktär, vilket kan ha berott på vilka skrivuppgifter eller redovisningsuppgifter eleverna hade erfarenhet av. Några av svaren tydde på att skrivandet inte fick ta för mycket tid från elevens skapandeprocesser. En elev uttryckte att hen tyckte om att skriva men ville använda tiden i bildsalen till att skapa. Flera av eleverna upplevde att de tyckte det var intressant att lyssna på andras redovisningar, men det var inte lika kul att berätta för andra. När det fanns kunskapsutveckling kopplat till berättelsen var det mer givande för eleven. En elev som hade arbetat med afrikanska masker och fått mycket kunskap kopplat till uppgiften uppskattade att både ta del av och dela med sig av redovisningar angående uppgiften.

Lee: *Vi ska ju redovisa de här maskerna du vet. I: Ja just det kommer ni att skriva då?* Lee: *Nej Vi ska berätta inför klassen. Redovisa dem så att säga. I: Jaha har ni gjort det förut någon gång redovisat muntligt?* Lee: *Ja jag tror vi har gjort det. I: Kommer du ihåg vad du tyckte om det då?* Lee: *Det var ganska kul. I: Får du veta vad andra har gjort då?* Lee: *Ja det får jag ju.*

Det var inte intressant att lyssna till när klasskamraterna redovisade en uppgift om hur de hade arbetat med symmetri uttryckte en annan elev, vilket kan handla om att redovisningarna inte tillförde något extra då det inte fanns någon djupare kunskap bakom begreppet. Skrivövningar som innebar reflektion över den egna arbetsinsatsen var givande uttryckte en elev. Även skrivuppgifter som var kopplade till en egen upplevelse var meningsfullt, en elev tyckte om att skriva och rita om drömmar, men inte för länge uttryckte eleven. En annan elev tyckte inte om att göra bilder till sina berättelser då hen redan gjort sig en inre bild i och med skrivprocessen. Däremot trodde eleven att det skulle vara givande att skapa bilder till SO-ämnet, vilket kan betyda att eleven behövde en extra sinnebild när kunskapen var mer teoretisk.

I: Om man skulle skriva berättelser och göra bilder, vad skulle du tycka om något sådant? Kim: Ee, jag vet inte jag föredrar att liksom om jag läser en berättelse om jag typ har den i mitt huvud inte som en bild. I: Om man skulle göra någonting i bildämnet som handlar om historia eller religion vad skulle du tycka om det då? Kim: Jag tror det skulle vara intressant att få en bild av historia eller religion att jobba med asså försöka få en bild.

Uppgifter

Uppgifter som samtliga elever upplevde som tråkiga eller ”helt meningslösa” som en elev uttryckte det var uppgifter som bara gav kunskap för synen. Exempel på uppgifter som det var svårt att vara delaktiga i var filmprojekt, perspektivritning och foto. En elev menade att den taktila kameran inte har kommit än. Foto fungerade i vissa sammanhang om det inte lades tyngdpunkt på bildkompositionen, utan fotograferandet mer användes som ett medel att nå något annat t ex för att assistenten skulle kunna syntolka en bild av ett byggnadsverk klassen hade besökt. Utifrån bildbeskrivningen och den egna upplevelsen av byggnadsverket kunde eleven sedan forma en modell. Två av eleverna fotograferade på fritiden och för eleven som hade viss syn gav fotograferandet en positiv upplevelse då hen kunde få en bättre uppfattning av omgivningen genom fotot på sin surfplatta. Den andra eleven fotograferade som komplement till text på sin blogg, men det var mer för andras skull än för elevens egen skull. Film var också svårt att vara helt delaktig i men två av eleverna hade positiva upplevelser av film till viss del. En av dessa elever hade en positiv upplevelse till film i ämnet svenska, där filmandet hade haft tyngdpunkten på språkliga genrer, i det här fallet intervjuer med fokus på dialekter. En annan av eleverna tyckte det var kul att ha en roll i ett filmprojekt, men hade svårt att följa med i manusskrivandet. Uppgifter som bara var baserade på fakta för synen var uppgifter som eleverna mindes som tråkiga eller knappt mindes. En elev upplevde bildanalys, där eleven fick bilden syntolkad, som intressant, men eleven kom inte ihåg uppgiften. Att skriva fakta om konstnärer upplevde flera av eleverna inte heller som så givande, en elev uttryckte att hen inte hade nytta av den kunskapen. En elev upplevde att det inte var så meningsfullt att skriva fakta om kändisar när man inte ser.

I: *Har du fått skriva berättelser, återberätta något eller redovisa något kopplat till dina konstverk?* Lee: *Jaa det har vi gjort.* I: *Vad tyckte du om det då?* Lee: *Det var inte så jättekul. Man skulle rita av en kändis och jag visste inte riktigt hur det här såg ut. Men jag gjorde ett självporträtt istället.*

En del uppgifter upplevde eleverna som helt meningslösa då de bara var anpassade till synsinnet t ex färgblandningsövningar, eller perspektivritning.

I: *Är det något speciellt som du tycker har varit väldigt svårt?* Kim: *Att måla perspektiv och sådant där som är mer synrelaterat. Det är nog svårare.* I: *Är det tråkigt när det är svårt eller är det kul och intressant när det är svårt?* Kim: *Det beror på vilket sätt det är svårt, liksom varför det är svårt. Är det för att man kanske inte kommer på hur man ska göra då kan det vara kul, liksom, en utmaning, men när det är svårt att göra grejer för att man inte ser, då är det bara störande.*

En annan elev berättade om en uppgift som eleven kunde vara delaktig i då den var taktil men eleven uppskattade inte uppgiften. Förmodligen gav inte uppgiften eleven varken kunskap eller insikter som kan var meningsfulla när man inte ser. Eleverna skulle göra en bild associerad till en bokstav tredimensionellt i kartong.

Robin: *Det var bara, nu ska vi visa den här bokstaven bara, kändes det som.*

Eleverna hade även positiva upplevelser av uppgifter (se Meningsfulla uppgifter)

Om eleven fick bestämma hur en bildlektion skulle se ut

Eleverna fick frågan om hur de ville att en bildlektion skulle se ut. Flera av eleverna hade till en början svårt att svara på frågan, förmodligen för att de inte hade så mycket att jämföra med, men efter att intervjun hade pågått en stund hade de lättare att reflektera över frågan. Eleverna tyckte att lektionen skulle vara anpassad till eleven med synnedsättning och blindhet och uppgiften skulle förklaras på ett sätt så att en person med blindhet och synnedsättning förstod den. En elev uttryckte mer vad klassen inte skulle arbeta med. ”Då skulle jag inte jobba med att blanda färg”.

Eleverna fick fundera över ett förslag på uppgift som gavs av mig. Förslaget var att hela klassen skulle göra varsin ansiktsmask med taktila inslag som visade vilka intressen man hade och berätta om dem. Två av de fyra eleverna tyckte att förslaget var en bra uppgift. Det som eleverna ansåg var bra med uppgiften var att få en taktil upplevelse kopplad till kunskap om personer som befann sig i närheten i vardagen, samt att uppgiften kunde vara givande för alla i klassen. En elev tyckte uppgiften skulle kännas för anpassad till hen och en annan elev föredrog arkitektur framför ansiktsmask.

Kim: *Bra rolig! Det är väl att man får känna liksom det är det som skulle vara kul. Kul för andra att få veta, inte bara se, utan känna liksom.*

Robin: *Jag tror det skulle vara kul. Det skulle vara intressant att veta alltså mer om andra som är så nära så ofta.*

Alexis: *Då skulle jag tycka, å det är så synd om mig.*

Lee: *Att skapa någon egen form av byggnadsverk skulle nog vara roligare i så fall. Det verkar ganska kul, det är inte riktigt min uppgift att göra självporträtt med lite symboler runt.*

Eleverna fick även frågan av mig om de skulle få i uppgift att illustrera fritt utifrån ordet ”spännande” vad skulle de göra då och vilket material skulle de välja. Samtliga elever ansåg att uppgiften var svår och kunde inte svara på den, ”man måste liksom få en bild innan” svarade en elev. Tre av eleverna fick även frågan om de hade arbetat med installationer och om de skulle tycka det var intressant. Förslaget var att istället för att måla en bild som föreställde två personer i en intervjusituation så skulle eleverna bygga bilden i form av en modell i skokartong, med dockor eller figurer av lera. Samtliga elever som fick frågan tyckte uppgiften verkade intressant, men de hade inte arbetat med installationer eller hört talas om begreppet. En elev som var intresserad av musik fick frågan om det skulle vara kul att koppla musik till bildämnet, vilket eleven tyckte lät som en positiv uppgift.

Robin: *Man kanske lyssnar på en låt där de sjunger och så kanske man ritar något som man tycker passar bra till lätttexten eller så. Jo jag gillar sådant.*

Råd eleverna skulle vilja ge till undervisande bildlärare

Råd från eleverna handlade om att använda material som var anpassat till eleven, att läraren ställer rimliga krav och att eleven blir lika behandlad som alla andra i klassen.

Alexis *Anpassa lektionerna till elevens förmågor. I: Då får det kanske inte vara för lätt? Alexis: Nä och inte för svårt heller så eleven kan göra det, det är det. I: Har du varit med om någon gång att det varit för lätt? Alexis: Ja, inte för lätt heller man vill inte ha för lätt därför då blir det inte roligt till slut. Det kanske måste vara lite utmanande för att annars skulle det inte bli så roligt.*

Lee: *Dalta inte för mycket, det är inte kul. Vi klarar faktiskt mer än vad vissa tror. En genomgång hur bildsalen ser ut helt klart.*

Robin: *Ha material som liksom gör att eleven kan vara delaktig. Försök få eleven att försöka, att inte bara göra som jag gjorde, sitta av lektionen.*

Kim: *Kanske man ska tänka att personen inte är så himla mycket annorlunda att tänka att personen med synskada inte är något speciellt, vissa bara du vet förstår sig inte på hur det är att vara synskadad. Vissa tror man behöver hjälp med allting. Man behöver inte göra alltför mycket visuellt. ”Bildämnet behöver egentligen inte vara visuellt”. Visst kan det vara visuellt men då ska det gå att genomföra ändå.*

Motiverande uppgifter och arbetssätt

Eleverna hade svårt att svara på frågan vad som gav dem inspiration och motivation. Tre trodde att det var klasskamraterna, egna idéer och intressen och två elever trodde att läraren gav inspiration. En upplevde även att böcker och egen fantasi kunde ge inspiration. Två elever ansåg att deras motivation skiftade beroende av vad som hade hänt innan lektionerna och vilket humör de var på. Att få veta hur man kunde få bättre betyg angav en elev som drivkraft för motivation. En elev uttryckte att det var svårt att få inspiration från klasskamrater och konstverk när man inte ser.

Med fokus på motivation skapades fyra teman utifrån transkriberingarna av elevintervjuerna: Kunskapsutveckling i gemenskap, Frihet och medbestämmande, Utmaningar och rimliga krav, Meningsfulla uppgifter med underkategorier som: Självupplevt, Kunskapsutveckling, Material, Utmärkande uppgifter.

Kunskapsutveckling i gemenskap

Samtliga elever ville inte bli särbehandlade av läraren eller med anpassat material. De ville att alla skulle arbeta med samma uppgifter samtidigt, men uppgifterna skulle vara meningsfulla för alla i klassen. Flera av eleverna tyckte att skapande med material som inte var beroende av synen kunde vara intressant för flera elever, vilket de hade en uppfattning av att tredimensionellt och taktilt skapande kunde vara.

I: Hade det varit roligt om de andra i klassen hade använt samma material så att du hade kunnat gå runt och känt och få inspiration från de andra också? Robin: Jaa. Jag tror det skulle ge dem mer insikt också.

Känslan av att alla i klassen arbetade med samma uppgifter var det viktigaste temat för alla elever, men det innebar inte att man måste arbeta i grupp. De flesta eleverna föredrog att arbeta självständigt, men en elev tyckte om grupparbete ibland, i par eller i grupp om tre personer, då eleven tyckte att hen lärde sig genom samarbete med klasskamrater.

Eleverna ville veta vad de andra eleverna gjorde, helst både genom att känna taktilt och att någon berättade. Två av eleverna var själva aktiva och frågade vad de andra gjorde. En av dessa två såg lite och kunde fråga utifrån sin synförmåga, medan den andra eleven gick runt och kände på klasskamraternas bilder, eftersom de var taktila och frågade utifrån den taktila upplevelsen. En elev tyckte det var bra när assistenten ställde frågor till klasskamraterna som medförde att de återberättade vad de gjorde. På så sätt fick eleven en verbal bild som medförde att hen blev inkluderad i sammanhanget. Men eleven önskade fler tillfällen då hen kunde få veta vad de andra eleverna gjorde. Eleven tyckte även det var svårt att komma ihåg vad de andra eleverna berättade och önskade att få känna mer på andras arbeten för att lättare minnas.

En elev visste inte vad de andra eleverna gjorde och ville att assistenten skulle berätta det.

Alexis: Jag vill att assistenten berättar för mig vad de andra gör. Nu gör de andra så här och så här, för de andra tittar ju väldigt mycket på varandra.

Frihet och medbestämmande

Flera av eleverna upplevde att det var bra med uppgifter där det fanns utrymme för egna idéer och val samt tid till eftertänksamhet. Samtliga elever ansåg att det var bra att veta ramarna för uppgifterna för att kunna arbeta mer fritt utan att bli avbrutna. Ramarna handlade om tiden och syftet med uppgiften. Flera av eleverna ansåg att ramarna gav dem möjlighet att förbereda sig bättre vilket medförde mindre stress. En elev tyckte det var bra med uppgifter som sträckte sig över en termin för att inte känna stress, medan de andra eleverna föredrog variation mellan korta och mer tidskrävande uppgifter. Eleverna föredrog korta och tydliga genomgångar så att de kunde få tillräckligt med tid till att skapa, och ”hålla på” som en elev uttryckte det. En elev ville att det skulle vara mindre ”prat” så hen fick tid att ”jobba”.

Flera av eleverna ville även vara med och påverka lektionsupplägget, varav en elev tyckte att det skulle ske i samverkan mellan läraren och eleven utifrån förslag, där läraren hade kunskap om vad som kan fungera. En elev poängterade att påverkan av lektionsupplägg skulle ske i samverkan med samtliga elever i klassen och utifrån kunskapskraven. Om eleverna i klassen fick påverka mer skulle förmodligen fler elever önska att arbeta med uppgifter som hade fokus på annat än färg och måleri, trodde eleven.

Utmaningar och rimliga krav

Samtliga elever ville ha uppgifter med rimliga krav och utmaningar samt känna att de var möjligt att nå målen om de gjorde en insats. Uppgifter som var baserade på det visuella sinnet ansåg de inte var rimliga krav. En elev ville inte ha anpassat material i form av färdiga tvådimensionella former då eleven upplevde det som fusk. Att det fanns ett mål med uppgiften gav motivation, en elev uppskattade att redovisa uppgiften. En annan elev berättade att samtal med läraren om hur man kunde få bättre betyg medförde att eleven ansträngde sig och att det lönade sig att anstränga sig då betygen hade blivit bättre.

Samtliga elever uppskattade att läraren gick runt till alla elever och gav feedback på vad eleven hade gjort och vad eleven kunde utveckla. En elev uttryckte att det även var bra när läraren fanns tillgänglig för frågor. Det var inte bra när läraren gav eleven för mycket uppmärksamhet, ställde för mycket frågor eller var för hjälpsam, tyckte en elev. Vissa frågor fick eleven att känna sig hjälplös, för mycket frågor kan även ha inkräktat på elevens tid till eftertänksamhet.

Robin: Men inte att bildlärarna kommer fram och frågar: Förstår du det här? En bildlärare frågade typ: Vet du vad en cirkel är? Ska jag hjälpa dig att rita ett rakt streck? Jag vill inte att det ska vara så här: Hej klarar du det själv eller ska jag hjälpa dig? Utan kolla mer hur de andra betar sig i klassrummet så jag får lite mer egen tid.

Meningsfulla uppgifter

Samtliga uppgifter eleverna upplevde som meningsfulla skapades i gemenskap, det vill säga alla elever arbetade med samma uppgifter. Uppgifterna var även meningsfulla om de gav kunskap utan

krav på det visuella sinnet. Andra teman för meningsfulla uppgifter var: Självpupplevt, Kunskapsutveckling, Material och Utmärkande uppgifter.

Självpupplevt

Uppgifter som var meningsfulla för eleverna var uppgifter de hade upplevt med den egna kroppen, taktila uppgifter och minnesbilder. En elev hade uppskattat en uppgift där eleven fick rita och skriva till drömmar och en annan elev mindes de första taktila uppgifterna i högstadiet som en positiv upplevelse. Klassen hade arbetat med taktila färgcirklar och självporträtt i form av gipsmasker. Gipsmasken tillverkades genom att två personer lade gipsbindor direkt på elevens hud. Två av eleverna hade flera positiva upplevelser av att arbeta med masker på olika sätt, med gips, vaxsnören och i kartong. En elev hade illustrerat ett självporträtt i kombination med ett djuransikte med hjälp av vaxsnören. Tre av eleverna hade tydliga positiva minnesbilder av första gångerna de kom i kontakt med formbart material som lera och vaxsnören. En elev mindes första upplevelsen när hen kom i kontakt med vaxsnören i förskolan.

Kunskapsutveckling

För flera av eleverna hade meningsfulla uppgifter inslag av kunskapsutveckling i ett större sammanhang. En av uppgifterna hade även inslag av drama. Eleven hade ett positivt minne från när klassen hade tillverkat pinndockor. Pinndockorna ingick som rekvisita i en pjäs klassen sedan spelade upp om stenåldern. En annan elev berättade att det var bra att få en bakgrund till uppgiften i form av kunskap om ämnet eller begreppet, samtidigt som eleven fick känna på en modell, vilket medförde att det var lättare att minnas. Två av eleverna tyckte det var intressant med uppgifter där man fick veta hur människor i andra kulturer tänker.

I: Nu har ni arbetat med masker vad tyckte du om den uppgiften då? Alexis: Den var ganska rolig faktiskt. I: Vad är det som är kul med den? Alexis: Att man får lära sig andra länder, hur andra kulturer gör.

Lee: Jag gillar att läsa om världen om hur det var innan och liksom hur olika människor tänker.

Arbete med begrepp var en meningsfull upplevelse för flera elever. En elev berättade att klassen hade arbetat med symmetri där de fick klippa ut halva former i papper och sedan vika den urklippta formen åt sidan så att en symmetrisk form bildades. En elev tyckte att uppgifter som fick eleven att tänka efter var givande. Även att få kunskap om byggnader i samhällets gemensamma miljöer tyckte flera var intressant. Tre av eleverna fick en fråga av mig om de skulle uppskatta att arbeta med arkitektur. Samtliga elever som fick frågan tyckte uppgiften verkade intressant. En elev hade uppskattat ett utforskande projekt som genererade kunskap om broar i närmiljön.

I: Om man tänker på hela bildämnet vad har varit roligt? Kim: Det var det här förra året så gick vi och fotade broar. Vi gjorde lite utflykt på bilden. Det var lite kul faktiskt. I: Vad var det som var så roligt i det hela, att ni fick göra utflykt? Kim: Ja det tror jag. I: Tycker du själva fotandet är roligt också? Kim: Nä. Jag fotar inte. Det kan ju vara svårt när man inte ser utan koll på hur egentligen en riktig bro ser

ut. Det var jätteroligt. I: Fick du undersöka bron då? Kim: Ja, då fick jag känna på den. I: Fick de andra beskriva broarna de hade fotat? Kim: Nä jag hade ju assistenten med mig så hen beskrev. I: Gjorde ni mer med broarna sen då som ni hade fotat? Kim: Vi gjorde dem i lera. I: Hur var det då? Kim: Kul.

Material

Förutom att lera vaxsnören och gips var bra material att arbeta med tyckte eleverna att kartong var ganska bra material. Mer variation i taktilt och tredimensionellt material tyckte samtliga elever skulle vara bra. ”Variation i material och uppgifter är viktigt annars blir det enformigt”, uttryckte en elev, medan en annan elev uttryckte att det kanske inte går att ha så mycket variation när man inte ser.

Robin: Det kanske inte blir jättemycket variation i uppgifter när man inte ser, då har man inte så mycket saker att välja på och vissa saker är kanske lite för svårt att förstå för mig.

Utmärkande uppgifter

Uppgifter som utmärkte sig då få elever uppskattade dem, men som ändå är väsentliga då de var högt uppskattade hos några elever, var att rita och måla. En elev ritade mycket och tyckte om att rita med blyertspenna på papper med en träbräda täckt av insektsnät i metall som underlag, vilket medförde att linjerna fick reliefverkan. Eleven ritade tydliga grundformer och minnesbilder från drömmar i form av små föreställande figurer. Eleven hade även uppskattat att klippa och klistra föreställande figurer hen hade ritat. Tre elever målade och en hade tyckt om att måla när eleven var yngre. En elev tyckte bäst om uppgifter där hen fick måla fritt. Måleri medförde även att det blev bättre kvalitet på arbetet än vad vaxsnören gav. Arbetet blev noggrant gjort då eleven kunde täcka hela bilden med färg enda ut i kanten.

Alexis: Jag vill att det ska bli bra. Om man har en bild som man bara ritat ut kanten på så blir det inte riktigt lika bra. Om den är färglagd blir den bättre. Man kan inte riktigt färglägga med vaxsnören. Det går åt för mycket, dessutom lossnar de. Om man målat ända ut i kanten även om vaxsnörena lossnar kommer ändå bilden finnas kvar. Det är inte därför jag gör det men det är en fördel.

Lärointervjuer

Analysen av lärointervjuerna utfördes utifrån huvudspåret motivation. Teman som framkom i analysen var: Interaktion, Motivation, Planering och Meningsfulla uppgifter. Temat planering hade underkategorier som: Medbestämmande, Svårigheter, Eleven en tillgång. Temat Meningsfulla uppgifter hade underkategorier som: Möjlighet att lyckas, Skapa i gemenskap, Kunskapsutveckling, Utmärkande uppgifter.

Interaktion

Tre av lärarna hade låtit eleverna arbeta i grupp. Två av dessa lärare tyckte att eleven inte var riktigt delaktig vid grupparbete och två av lärarna ansåg att de andra eleverna var tålmodiga och blev lite

extraassistenter vid grupparbete. En av lärarna tyckte att grupparbete fungerade bra när eleverna arbetade med tredimensionella uppgifter och gav ett exempel när klassen hade format planeter. Eleven hade varit en av de bästa i gruppen på att forma modeller av planeter. Två lärare ansåg att gruppuppgifter där det ingick filmskapande processer var problematiskt. En klass hade arbetat med animation och fotograferat bildsekvenser av lerfigurer i olika positioner. Bildsekvenserna sammanställdes sedan till en film och gav en upplevelse av att lerfigurerna rörde på sig. Eleven hade inte varit så delaktig i uppgiften. Uppgiften kan ha varit för visuellt krävande, ansåg läraren. Eleven var med i uppgiften på idéstadiet.

Två lärare upplevde att eleven interagerade ganska mycket med klasskamrater i bildsalen. Möjlighet att ta del av de andra elevernas bilder kan ha bidragit till mer interaktion. En lärare berättade att eleven gick runt och kände på klasskamraternas bilder som hade taktila inslag samtidigt som hen kommenterade dem. Den andra läraren berättade att eleven kommunicerade med kamraterna som satt närmast. Eleven hade viss syn. Två av lärarna upplevde att eleven inte interagerade så mycket, bara vid arrangerat grupparbete tyckte en lärare. Läraren upplevde att eleven var ganska ensam, även på raster. De två eleverna som inte interagerade så mycket fick mer stöd av sina assistenter än de två andra eleverna. Stödet från assistenten kan ha medfört att assistenten och eleven bara interagerade med varandra och blev en sluten grupp.

Motivation

Samtliga lärare ansåg att uppgifterna skulle vara meningsfulla för eleven för att hen skulle känna motivation. En av lärarna upplevde att eleven inte hade haft någon motivation i bildämnet, men det hade blivit bättre när läraren hade fått kunskap och mer förståelse för elevens situation. Även elevens mognad hade betydelse. Läraren hade efter kompetensutveckling fått insikt i synsättning vilket medfört att läraren blivit bättre på att anpassa material och verbalisera genomgångar. Lärarens kompetensutveckling och elevens mognad hade även medfört att eleven och lärarens kommunikation om hur eleven kunde utvecklas mot kunskapskriterierna hade utvecklats. Det var viktigt för eleven att arbeta för ett bättre betyg, ansåg läraren. Tre av lärarna upplevde att motivationen hos eleverna skiftade, vilket handlade mycket om elevens dagsform och tonåren. En av lärarna upplevde att eleven för det mesta var positiv.

Planering

Samtliga lärare ansåg att eleven inte ville ha annorlunda uppgifter än de andra eleverna. För att planera inkluderande undervisning utgick flera av lärarna från sin grundplanering och tänkte om så att det skulle passa eleven med synsättning eller blindhet. Man måste försöka tänka ur elevens perspektiv vid planering för hela klassen, uttryckte två lärare. Lärarna ansåg även att det var bra att vara lyhörd, öppen och flexibel samt tänka tredimensionellt istället för tvådimensionellt. Det var även av vikt att fundera över hur eleven kunde bedömas mot kunskapskriterierna i de tredimensionella uppgifterna, uttryckte en lärare. För en lärare var det inte så svårt att tänka ut tredimensionella och taktila uppgifter då hen var utbildad skulptör. Lärarna som inte hade fått komplett kompetensutveckling i synsättning uttryckte att det var svårt att anpassa undervisningen till eleven då eleven inte ville ha anpassad undervisning. Speciellt svårt var det när de andra i klassen arbetade med färg uttryckte en lärare. Flera av lärarna menade att uppgifter med fria val fungerade bäst, vilket kunde innebära att eleverna valde material de skulle använda till uppgiften. Två av lärarna ansåg att öppna uppgifter som innebar att det fanns alternativa lösningar var bra, de ansåg även att de flesta uppgifterna gick att genomföra som öppna uppgifter. En lärare hade planerat en uppgift där klassen skulle designa en t-shirt och upplevde att elevens inspiration och motivation hade ökat vid arbete med uppgiften. Alla

elever i klassen arbetade med projektet, det fanns utrymme för fria lösningar och det var något eleverna visade upp för andra.

L 3: Eleven fick bestämma själv vad man ville uttrycka med T-shirten. T-shirten är något man kan använda, som man har på sig och visar det här har jag gjort.

Tydlighet är av vikt när man har en elev med synnedsättning i klassen, uttryckte flera av lärarna. Samtliga lärare menade att man måste vara tydligare och visualisera med ord vid genomgångar, men det var inte helt enkelt då det tog längre tid att vara beskrivande uttryckte två lärare. En lärare hade ändrat redovisningsformen och lade bilder på ett bord i stället för att sätta upp dem på tavlan, vid genomgångar, så att eleven med blindhet kunde vara delaktig och känna på bilderna. Redovisningsformen var bra och hade medfört att eleverna i klassen hade kommit närmre varandra samt blivit mer hänsynsfulla mot varandra. Samtliga lärare ansåg att det var viktigt med en bra relation till eleven, men därmed inte sagt att eleven skulle särbehandlas. En lärare tyckte det var bra att skapa relationen innan eleven skulle börja med bildämnet så att eleven på så sätt fick förkunskaper om vad som förväntades av hen och kunde skapa sig en mental bild av läraren. Samtal med eleven om vad hen förväntas göra kopplat till kursplanen var av vikt, ansåg samtliga lärare. För att kunna planera för inkluderande bildundervisning är det nödvändigt med kompetensutveckling om elevens funktionsnedsättning, ansåg samtliga lärare och skulle behöva vara ett krav, uttryckte en lärare. Samtliga lärare ansåg att kunskap om begränsningar vid synnedsättning var en förutsättning för att kunna arbeta med en elev med svår synnedsättning eller blindhet. De tyckte även det var viktigt att få uppslag kring material och idéer som skulle kunna fungera för eleven.

Medbestämmande

Att få eleverna delaktiga i planering av uppgifter och därmed medbestämmande var inte helt enkelt upplevde lärarna. Två av lärarna som försökte ha dialog med eleven angående planering upplevde det som svårt då eleverna inte hade några egna tankar eller idéer om vad som skulle kunna fungera. Två lärare hade en önskan om att utveckla dialogen med eleven för att ge eleven mer insikt i hur denne kunde utvecklas mot kunskapskriterierna. En lärare berättade att hen klagade på kunskapskriterierna för eleverna i klassen som utifrån förslag fick önska material att utföra uppgifterna i. En annan lärare gick runt till alla elever och frågade. "Hur tänker du nu?", "Hur tänkte du göra?" Läraren menade att det inte var någon skillnad för eleven med blindhet. Läraren hade även förslag på utveckling för medbestämmande.

L 2: Läraren skulle ha en bank av uppgifter och så visste man att de här uppgifterna testas de här delarna av kursplanen. Då kan eleverna vara med och välja bland olika typer av uppgifter.

Svårigheter

Svårt för läraren

Läraren som inte hade fått kompetensutveckling om synnedsättning tyckte att det var svårt att läsa sig till uppgifter och arbetssätt som skulle kunna fungera i bildämnet. Läraren fick prova sig fram och var

hänvisad till att fråga assistenten och eleven om vad som skulle kunna passa eleven. Två av lärarna upplevde det som svårt att eleven behövde mycket tid till att utföra uppgifter och hämta material. Det var även svårt att veta om svårigheter hos eleven berodde på synnedsättningen eller något annat. Även betygssättning kunde vara svårt tyckte två lärare, då de var osäkra på vilka krav de kunde ställa, men det går menade en av lärarna som ansåg att eleven visade sina kunskaper teoretiskt och hade stor kunskap i bildskapande och färgkomposition. För den andra läraren var det mer komplicerat med bedömning då eleven var så tystlåten. En av lärarna som arbetade med inkluderande arbetssätt tyckte det var svårt med förvaringsutrymme då de tredimensionella bilderna var så utrymmeskrävande. Bildsalen var inte stor nog för en hel klass tredimensionella bilder.

Svårt för eleven

Uppgifter som bara kunde upplevas med synsinnet hade eleven svårt att vara delaktig i och något som samtliga lärare hade erfarit. Det var uppgifter som film, foto, perspektivritning, och färgperspektiv. En av lärarna trodde att storleksperspektiv skulle kunna vara meningsfullt för eleven. Läraren ansåg även att foto borde ha fungerat då uppgiften hade handlat om självporträtt och komposition, men eleven hade inte varit motiverad i uppgiften. Det är möjligt att uppgiften var för styrd och uppgiften bara gav kunskap för synen. Läraren hade upplevt att för styrda uppgifter hade en hämmande inverkan på eleven. Läraren som hade lång erfarenhet av arbete med sin elev hade tankar om att mycket i undervisningen och omgivningen måste te sig abstrakt för eleven. Läraren hade fått insikt i att det var många begrepp som var abstrakta för eleven.

Eleven en tillgång

Lärarna som hade fått kompetensutveckling om synnedsättning tyckte att eleven hade gett dem idéer och ett nytt sätt att tänka. En lärare uttryckte att eleven hade varit en tillgång för hela klassen och medfört att klasskamraterna och läraren hade utvecklats och blivit mer kreativa. Klassen ”älskade att arbeta med taktilt och tredimensionellt material”, som läraren uttryckte det, Flera av lärarna tyckte att eleven medfört att de hade utvecklat sitt språk, de hade de blivit tydligare och mer beskrivande.

Meningsfulla uppgifter

Meningsfulla uppgifter innehöll teman som Möjlighet att lyckas, Skapa i gemenskap, Kunskapsutveckling och Utmärkande uppgifter.

Möjlighet att lyckas

En drivkraft samtliga lärare tyckte fanns för motivation hos eleven var när eleven kunde känna att det var möjligt att lyckas. Flera av lärarna ansåg att uppgifterna skulle vara taktila eller tredimensionella för att det skulle vara vettigt för eleverna men en lärare tyckte att det fungerade lika bra att rita som att arbeta tredimensionellt.

Skapa i gemenskap

Samtliga lärare ansåg att skapa i gemenskap, det vill säga att eleverna arbetade med samma uppgifter som övriga elever i klassen, var viktigt för elevens motivation. En av eleverna målade för att de andra eleverna gjorde det och ville inte ha alternativa uppgifter, enligt läraren. Läraren berättade att eleven behövde mycket stöd av assistenten för uppgiften. Det fungerade bättre när klassen arbetade med tredimensionella uppgifter.

L 1: Där det fungerar är när det är material som är tredimensionellt, då fungerar det bra. Är det mera färger och sådant så kan ju eleven inte riktigt vara delaktig på samma sätt. Då gör eleven samma uppgifter men med hjälp av assistenten. Då får eleven hjälp med vilka färger som är. Annars använder eleven ju det papper som eleven har med speciell yta till en speciell färg och så klipper eleven och monterar. Eleven är ju inte glad för att göra annat.

Kunskapsutveckling

Några uppgifter där läraren upplevde att eleven visade engagemang hade inslag av kultur och historia. Uppgiften gav på så vis ämnesövergripande kunskap och kunskap i ett större sammanhang. En lärare hade haft ett samarbete med SO-läraren och klassen hade arbetat med kristendom och religiösa symboler i en gemensam bild. Symbolerna skapade eleverna enskilt i taktilt material. Sedan diskuterade eleverna i grupper om fem hur bilderna skulle placeras i förhållande till varandra.

L 2: De var fem elever som jobbade runt religion och så fick de göra så här stora bilder (läraren visade bilden som hade storleken av två A3-papper). De fick spåna runt kristendomen själva för att se vad de fick för bilder i huvudet om kristendomen innan SO-läraren undervisade eleverna. Eleverna fick göra gemensamma bilder och då använde de vilka material som helst. Eleven var väldigt aktiv och var med och kände efter vad de andra hade gjort och var de skulle sitta och så där. Alla de här taktila bilderna är symboliska på något sätt och eleven skulle kunna berätta om dem. Eleven vet exakt vad de handlade om.

Välkänd referens och kunskap om begrepp

Två av lärarna berättade att eleverna hade varit engagerade i arbete med masker på olika sätt. En lärare tyckte att det var bra att använda masker som grund för olika kunskapskrav. I och med att eleven kände igen uppgiften hade eleven viss förkunskap, vilket medförde att det blev lättare för eleven att utveckla ny kunskap och förståelse för nya begrepp. Läraren ansåg även att det var bra att eleven fick arbeta med geometriska former på olika sätt för att få kunskap om begreppet form. Ett annat arbetssätt läraren tyckte var bra för elevens kunskapsutveckling var att eleven fick undersöka verkliga föremål och platser. Utifrån upplevelsen kunde eleven sedan skapa en modell i formbart material samtidigt som läraren berättade om föremålet och dess kulturella bakgrundshistoria t ex vid arbetet med afrikanska masker och broar i närsamhället. På så sätt fick eleven kunskap om begreppen, menade läraren.

L 4: När vi jobbade med broar, de ska bygga broar i 3D i lera å då försökte jag få Alexis att förstå vad miljö var för någonting. Vad personen som ritat bron ska tänka på, hur en bro ser ut, men också att den ska vara funktionsduglig liksom. Och ju djupare jag gick in och förklarade så till slut ramlade det in då och Alexis förstod sen. Och det var ju jättebra, för det ska ju vara meningsfullt för eleven också.

Även uppgifter som handlade om beskrivande begrepp utan krav på det visuella sinnet gav eleven engagemang. En lärare berättade om en uppgift som handlade om begreppen ”lugn” och ”fartfylld”. Eleverna arbetade med kompositionsuppgifter och fick göra bilder med olika former i kartong som spiraler, geometriska former mm. Sedan diskuterade och rangordnade eleverna bilderna från den lugnaste till den mest fartfyllda bilden. Eleven var mycket aktiv och hade åsikter om i vilken ordning bilderna skulle ligga.

För att uppgiften ska vara meningsfull måste eleven känna att den lär sig något, uttryckte en lärare.

L 4: Det ska ju inte bara vara att nu har eleven bild, det ska ju vara meningsfullt för den här eleven också. Hen ska ju lära sig någonting. Faktisk. För att så är det ju.

Utmärkande uppgifter

En lärare berättade att eleven tyckte om att arbeta med färg och hade mycket kunskaper om färger. Klassen hade arbetat med taktila färgcirkelar. Läraren menade att eleven var ”fullfjädrad teoretiskt i färg och bilder” och eleven visste alltid exakt vilka färger hen ville ha i skapandet. Två av lärarna nämnde att arbete med ritmuff inte var populärt hos eleven däremot var vaxsnören och lera uppskattat material.

Metoddiskussion

Vald metod är intervju. Szklarski (2009) menar att kommunikation är den metod man är hänvisad till när man vill få reda på en persons upplevelse av något. I den här studien är det elevens röst och tankar kring sin upplevda vardagssituation i en specifik kontext i skolan som lyfts fram, vilket känns av vikt så de personer det berör synliggörs. På så sätt blir vi påmind om att det är människor i första hand det handlar om, så att personerna inte kategoriseras för mycket utifrån sin funktionsnedsättning.

Att intervjua elever var ett bra val för att få reda på några ungdomars upplevelse av bildämnet, med fokus på motivation, vid svår synnedsättning och blindhet. Även att intervjua elevernas bildlärare var ett bra val då intervjuerna med dem gav perspektiv på elevernas berättelser och visade på svårigheter och möjligheter vid planering. Fenomenologin som analysmetod var bra då datainsamlingen från intervjuerna var ganska omfattande och den fenomenologiska analysen avgränsade genom att omfatta essensen och det väsentliga för frågeställningarna. För att inte missa viktig information gick materialet igenom flera gånger utifrån frågeställningarna.

Resultatet kan anses någorlunda pålitligt då det var väl vald metod för studien, men möjligen skulle jag haft en större elevgrupp och större åldersspann, men det lät sig inte göras med den knappa tiden för studien. Även fokusgruppintervjuer hade fungerat bra och varit mer utvecklande för informanterna då eleverna hade kunnat känna gemenskap med fler elever och fått perspektiv på sin situation, men det var heller inte görligt då eleverna befann sig på vitt skilda platser i landet. För lärarna hade förmodligen en fokusgruppintervju varit utvecklande samt resulterat i erfarenhetsutbyte. Eventuellt

hade fokusgruppsintervjuer via Skypemöte med lärarna varit genomförbart, men ett fysiskt möte är en fördel med både elever och lärare. Som exempel var en lärare spontan och visade bilder eleven hade gjort, vilket inte hade varit möjligt via Skypemöte. En av lärarna menade att deltagandet i undersökningen fick läraren att se på sin och elevernas arbetsmiljö på ett annat sätt och ur ett nytt perspektiv.

Tolkning av mänskliga upplevelser kräver sammanhang (Szklański, 2009) och det var även värdefullt att göra en observation av elevens och lärarnas vardagsmiljö. Observationen analyserades inte utan användes bara som underlag vid intervjuerna och för att ge en bild av elevens vardagssituation och miljö i bildämnet, vilket redovisas i resultatdelen. Observationen gav mig information och insikter jag inte hade kunnat få på annat sätt.

Det kan ifrågasättas om det är rätt att ta av elever och lärares tid till att göra en kvalitativ studie när en kvantitativ studie ger större trovärdighet då uppfattningen om bildämnet kan tydliggöras genom fler elevers åsikter. Men en kvantitativ studie med enkäter skulle ge mer ytliga svar, med fokus på frågor som förmodligen inte skulle fånga elevernas egna upplevelser av bildämnet och motivation. Det är heller inte säkert att alla deltagare skulle fylla i enkäterna. Observationsstudier skulle styras mer av mina förkunskaper och teorier, baserade på erfarenhet och forskning, vilket hade inneburit att viktig information om elevernas upplevelse inte kommit fram. I egenskap av rådgivare är det även väsentligt att ta reda på elevernas egna upplevelser om bildämnet och träffa de personer det berör, inte bara utgå från tidigare forskning eller beprövade erfarenheter som inte kommer från inkluderande undervisning. Ett subjektivt perspektiv som en intervju innebär kan föra fram nya dimensioner och belysa specifika aspekter som kan bidra till en mångperspektivistisk konstruktion av kunskap (Kvale & Brinkmann, 2009).

Svårigheter med metoden var att det tog tid att hitta informanter då inte alla elever hade bildämnet på sitt schema varje termin. Det var inte heller alltid möjligt att hitta tider för lärarintervjuer och elevintervjuer samma dag som jag genomförde observationerna. Två lärarintervjuer genomfördes därför via telefon, dagen efter elevobservation och elevintervjuer. Vid observation och elevintervju var en elevs assistent sjuk, en elev anlände vid slutet av bildlektionen på grund av att elevens taxi var försenad och en elev fick i nära anslutning till intervjun besked om att hans favoritämne blev inställt på grund av att läraren var sjuk, vilket kan ha påverkat resultatet, men det är även en del av elevens vardag.

Det bör påpekas att det låga antalet deltagare i studien som fyra elever och fyra lärare innebär att det inte går att dra generella slutsatser utifrån resultatet.

Diskussion

Syftet med studien var att genom individintervjuer belysa vad som kan vara motiverande i bildämnet, hos några ungdomar med synnedsättning eller blindhet och punktskrift som läsmedium, i inkluderande undervisning i grundskolan och högstadiet. Det var huvudsakligen tre förhållanden som framkom i studien och som förtjänar att diskuteras och det var att skapa i gemenskap, minnesbilder av upplevelsebaserade uppgifter och kunskap om funktionsnedsättning.

Resultatet av elev- och lärarintervjuerna visade tydligt att det som var allra viktigast för eleverna var att kunna vara delaktiga i klassrummet på så sätt att få göra samma saker som de andra eleverna och helst samtidigt. De äldre eleverna visade sig ha mer insikt i sin funktionsnedsättning än de yngre eleverna, vilket kan ha att göra med deras mognad. De hade även mer fokus på kunskapsutveckling, vilket medförde att de hade mer acceptans för individuella lösningar. De äldre eleverna visade även mer intresse av att få veta vad andra människor tänker. Den elev som var yngst uttryckte mer frustration när klassen arbetade med uppgifter hen inte kunde vara delaktig i.

Skapa i gemenskap

För samtliga elever var det av vikt att skapa i gemenskap med alla andra i klassen och att eleven inte särbehandlades av läraren på något sätt. Det visar att den starkaste motivationsprocessen när det gällde ungdomarna i den här studien var det som enligt Nationalencyklopedin (2016) betecknades sekundära motivationsprocesser där motivation formas av en social och kulturell inlärningshistoria. Det stämmer väl överens med Vygotskijs tankar om att inläringen sker i en sociokulturell kontext där individen är en del av ett kollektivt sammanhang (Carlgren et al., 2009). Att skapa i gemenskap betydde inte att skapa i grupparbete, flertalet elever föredrog individuellt skapande och det var inte helt enkelt att skapa i grupp. Skapa i gemenskap betydde mer att alla arbetade med samma uppgifter samtidigt och med samma material samt att uppgifterna skulle vara meningsfulla för alla. Att alla skapar i samma material kunde bli mycket komplicerat då eleven med synnedsättning eller blindhet fick anstränga sig för att skapa på samma sätt som de andra eleverna och ändå känna att hur mycket eleven än ansträngde sig skulle bilderna aldrig bli lika bra som de andra elevernas bilder. Ett sätt att lösa problemet var att planera öppna uppgifter uttryckte några av lärarna. Öppna uppgifter var även uppskattat av flera av eleverna. Öppna uppgifter innebar möjligheter till individuella val och lösningar i uppgifterna. När det gällde planering uttryckte lärarna även att man måste tänka om och göra uppgifterna tredimensionella vilket hade gett inspiration till flera av eleverna i klasserna, men när det gällde vissa uppgifter var det svårt att tänka om och det var uppgifter som perspektivritning, film, och foto. Även eleverna upplevde att dessa uppgifter var alldeles för synrelaterade. Arbeta med färg kunde även det vara problematiskt då eleverna ville måla precis som de andra eleverna gjorde.

Men en elev uttryckte att måla fritt var den uppgift eleven uppskattade mest. Eleven menade att en fördel med att måla var att det blev noggrant gjort. Oron för att omgivningen inte ska uppfatta att bilderna blir ordentligt gjorda hade även Lisenco (1971) erfarit hos sina elever i konstklass, för personer med blindhet, därför ville eleverna i Lisencos klass hellre arbeta med uppgifter som inte hade krav på visuell noggrannhet. Eleven i föreliggande studie nämnde ingenting om att hen hellre arbetade med uppgifter utan krav på visuell noggrannhet. Till skillnad mot Lisencos elever gick den här eleven i inkluderande undervisning där den gemensamma kulturella uppfattningen kan ha varit att det var något positivt att måla noggrant. Elevens, i föreliggande studie, bildlärare berättade att eleven dessutom var mycket intresserad av färger, hade stor teoretisk kunskap om färger och visste precis vilka färger hen skulle välja i sitt måleri. Det är vanligt att elever med blindhet tar rollen som den kunnige teoretikern då de där har möjlighet att visa att de kan, vilket kan ha varit en orsak till elevens teoretiska intresse. Det är även möjligt att elevens intresse för färg hade påverkats av att klassen hade arbetat med taktila färgcirklar. Arbetet med taktila färgcirklar kan ha inneburit att eleven fick en upplevelse kopplad till färgbegreppen som i sin tur gav eleven tillträde till den visuella kulturen, samtidigt som de andra eleverna fick tillträde till ett sätt att uppleva konsten på som var meningsfullt för eleven med blindhet. Samtliga i klassen var engagerade i uppgiften som gav eleverna en gemensam positiv upplevelse, och inspiration, enligt bildläraren. Även eleven i studien mindes uppgiften som en

positiv upplevelse. Själva konsten fungerade som en social konstruktion där den taktila upplevelsen och den visuella upplevelsen blev sammankopplad och medförde att samtliga elever blev inkluderade, vilket Coster och Loots (2004) ansåg var viktigt för att konsten ska vara meningsfull. Det enda problemet med att arbeta med taktila färgcirkel och material istället för att måla färgcirkel var att eleverna inte fick kunskap i hur färger kan skapas med olika färgblandningar. När eleven, i föreliggande studie, sedan målade enskilt utifrån kunskaper som hen tillägnat sig om färger, skapade eleven en bild som andra kunde uppskatta. Bilden blev tillgänglig för alla och kunde utgöra fokus för interaktion. Benjet (1993) menade att personer med blindhet har sitt eget sätt att uttrycka sig på, men med hjälp av guidning i måleri och samtal om färger kopplade till personens upplevelse kunde klienten i hennes studie måla på ett sätt som innebar att bilderna blev tillgängliga för omgivningen och fungerade som fokus för ett gemensamt samtal.

Flera av eleverna i studien föredrog att arbeta självständigt. En svårighet med grupparbete kan vara att eleverna kände sig mindervärdiga då eleverna blev mycket beroende av hjälp från de andra eleverna. I en gruppuppgift blir elevernas olika förutsättningar så tydliga och synsinnet är mycket effektivare än det taktila sinnet, speciellt i ett ämne som handlar mycket om visuella bilder och symboler. Två lärare ansåg att klasskamraterna fick hjälpa eleverna mycket och ”vara tålmodiga” som en lärare uttryckte det. Klasskamraterna blev lite extra assistenter uttryckte en annan. Eleverna kände förmodligen att de andra eleverna fick vara tålmodiga och ville varken vara en belastning, eller känna sig sämre än de andra eleverna. Whitburn (2014a) menade att eleverna med synnedsättning i inkluderande undervisning känner sig dumma därför att de jämför sig mycket med de andra eleverna och tycker inte de klarar lika mycket som de andra eleverna. Lärarna i föreliggande studie upplevde å sin sida att det ofta var delar av gruppuppgifterna som inte fungerade och det var delar som var baserade på synsinnet t ex vid filmning och animation.

I grupparbete kan även diskussionerna bli för abstrakta då gruppmedlemmarna förmodligen använder begrepp som är svåra att förstå eller meningslösa för en person som inte ser. Talspråket lutar sig också normalt ganska mycket mot kroppsspråket och visuella referenser i omgivningen. Flera elever i den här studien upplevde att de ville ”jobba” mer och att det skulle vara mindre prat vilket kan betyda att samtalen inte alltid var tillgängliga för eleven. Det här tyder på att den proximala utvecklingszonen som enligt Allal och Pelgrims Ducrey (2000) handlar om skillnaden mellan vad eleven kan och har möjlighet att utveckla med hjälp av klasskamrater, inte riktigt fungerar när språket inte är tillgängligt och eleven inte heller ser. Coster och Loots (2004) menade att för att inte personer med blindhet ska bli isolerade med sin upplevelse av konsten från de seendes upplevelse av konsten blir guidens roll väldigt viktig. Guidens roll blir att, genom samtal, skapa en gemensam förståelse för objekten för att det ska bli meningsfullt. Det innebär att det är av vikt, i en klass där en elev med blindhet är inkluderad, att de vuxna runtomkring tar rollen som guide och länk mellan elevens upplevelse av objekten och den visuella upplevelsen av objekten, så att eleverna i klassen får en gemensam och meningsfull förståelse. Det är även lätt hänt att eleven och assistenten blir som en egen liten ö. Några elever i den här studien upplevde själva att de inte visste vad de andra eleverna gjorde vilket tyder på att de blev isolerade med sina assistenter. Assistenten behöver sätta sig in i elevens situation och vara elevens ögon samt på ett naturligt sätt ställa frågor i omgivningen så eleven får veta vad de andra eleverna gör, vilket även eleverna i studien önskade, men även skapa möjligheter för interaktion och känsla av gemenskap. Allal och Pelgrims Ducrey (2000) menade att med hjälp av vuxen som guidar kan en proximala utveckling ske hos eleven. Förutom de akademiska målen är de sociala målen viktiga för att känna motivation i skolan (Kiefer et al., 2015). Guiden behöver därför guida eleven till

att nå akademiska och sociala mål. Guidning behöver ske på ett naturligt sätt som inte pekar ut eller exkluderar eleven.

I ett ämne som bild blir det så påtagligt att eleverna har synnedsättning eftersom bildkulturen vanligtvis riktar sig till den visuella förmågan. Den visuella förmågan är även effektivare än den taktila förmågan både när det gäller att utforska bilder och skapa egna bilder vilket innebär att alla moment i bildämnet tar mycket längre tid för eleverna med svår synnedsättning och blindhet. Tidsbehovskillnaderna hos eleverna i en grupp kan bli ett problem. Lärarna i föreliggande studie lyfte att långsamheten hos eleverna var en svårighet och några av eleverna hade även insikt i att de krävdes mer tid för momenten i bild vid synnedsättning. Att rita bilder kräver ganska mycket av den kognitiva förmågan (Klingenberg, 2013), då man måste skapa ur minnet och lägga ihop delar till helheter från minnet (Withagen et al., 2010), eftersom man inte har samma möjlighet till överblick med det taktila närsinnet som det visuella sinnet har (Bergman et al., 2012). Även rumsuppfattningen är svår när man inte ser (Dulin & Hatwell, 2006; Millar, 1997), vilket innebär att en uppgift som animation kan vara ganska komplicerad. En elev deltog i animation och flyttade omkring lergubbar när de andra filmade, men eleven var inte riktigt delaktig, enligt bildläraren.

Eleverna i föreliggande studie ville använda papper att måla och rita på, precis som alla de andra eleverna. Lärarna berättade att eleverna inte ville använda ritmuff. Enligt Whitburn (2014a) kan just användandet av specialutrustning medföra att eleverna känner sig som objekt identifierad med sin funktionsnedsättning, och påverka deras självkänsla negativt. Det är möjligt att ritmuffen blev för mycket förknippad med specialutrustning. När bilderna är gjorda på en ritmuff blir det så påtagligt att personen som gjort bilderna har svår synnedsättning eller blindhet då ingen annan använder ritmuff. Det kan även handla om att eleverna är mycket kvalitetsmedvetna och det kanske inte är så trevligt att skapa bilder på en plastficka.

Även om de flesta av eleverna i föreliggande studie föredrog att arbeta självständigt fanns det vissa moment där grupparbete fungerade och det var när fokus för uppgiften inte var synbaserad, enligt lärarna. Synbaserade uppgifter gav bara kunskap för synen eller ställde krav på synen och var ”helt” meningslösa enligt eleverna. En gruppuppgift som en lärare hade upplevt att eleven var mycket aktiv och delaktig i var ett samarbete mellan SO- och bildämnet.

Eleverna hade fått fundera muntligt tillsammans över symboler för kristendom och sedan skapat taktila symboler individuellt. Symbolerna sammanställdes sedan i gemensamma gruppbilder. Eleven var mycket aktiv både muntligt och taktilt i uppgiften. Eleven vann förmodligen i och med uppgiften kunskap och kunde även dela med sig av sin kunskap. Det blev ett utrymme för proximal utveckling (Allal & Pelgrims Ducrey, 2000) där samtliga elever fick agera förmedlare och mottagare av kunskap. I uppgiften fanns inga krav på det visuella sinnet som kunde medföra att eleven blev exkluderad, utan fokus låg på kunskapen bakom de taktila bildsymbolerna. Enligt Cole och Wertsch (1996) tolkning av Vygotskij sker kunskapsinhämtning genom mänskligt agerande och mediering med gemensamma kulturella artefakter. Bilden eleverna hade skapat tillsammans blev en gemensam kulturell artefakt som symboliserade gruppens samtal och kunskapsutveckling, men även elevernas tankar och värderingar (Säljö, 2000).

Flera elever i studien tyckte det var intressant med tanken eller idén bakom bilder. Bilder kan ha många skepnader och vara både tredimensionella och tvådimensionella, men representerar något som en tanke, företeelser eller förlopp menade Eriksson (2009). En elev i studien berättade att det var intressant att känna på en afrikansk mask samtidigt som läraren berättade hur människorna som

skapade maskerna tänkte. En annan elev tyckte det skulle vara intressant att skapa taktila bilder till SO-ämnet för att få en bild av religion, vilket tyder på att taktilt skapande kan fungera i förvärvandet av ny kunskap i fler ämnen. De taktila bilderna fungerar på det sättet som minnesbilder för kunskap, tankar och värderingar.

Minnesbilder av upplevelsebaserade uppgifter

Upplevelsebaserad pedagogik används för elever som har dövblindhet, delvis genom eget skapande, och det enda sättet som är meningsfullt för elevgruppen vid kunskapsutveckling (Eriksson, 1998).

För flera av eleverna i den här studien var den egna upplevelsen kopplad till kunskap och begrepp av stor vikt för minnet och för att befästa kunskap. Upplevelser eleverna mindes väl var i flera exempel upplevelser med det taktila sinnet. En elev mindes starkt de första taktila upplevelserna när hen började högstadiet och en elev mindes flera uppgifter där eleven hade fått undersöka verkligheten eller modeller, som hen sedan illustrerade i lera, samtidigt som läraren införde begreppen och kunskapen bakom begreppen. Eriksson (1998) lyfter att många pedagoger vid tiden då eleverna gick i specialskola upplevde svårigheter med att lära ut vissa begrepp eller kunskaper då det inte hade någon betydelse för eleverna som inte såg, men pedagogerna hade även erfarenhet av att eleverna hade lättare att förstå föremål i omgivningen om de själva hade deltagit i kreativa skapandeprocesser, vilket även lärarna i Zebehazy och Wiltons (2014a, 2014b) studie hade erfarit.

Även uppgifter med inslag av utforskning mindes eleverna i föreliggande studie väl. En elev berättade om en uppgift där klassen hade gjort en utflykt och undersökt broar. För att utforska bron måste det sensomotoriska sinnet, det taktila sinnet och det kinestetiska sinnet användas, vilket medför att en mängd receptorer i muskler och leder som är viktiga för perceptionen aktiveras (Jansson, 2009). Eftersom eleven besökte platsen där bron fanns fick eleven förmodligen även en upplevelse genom sitt auditiva sinne i och med information som ljuden från platsen gav. Med hjälp av ljud kan en person få en ganska bra uppfattning om omgivningen (Vernat & Gordon, 2010). Miljöer ger även information via luktsinnet. Det är just i utforskningen med olika sinnen i kombination med samtal om det som undersöks som eleverna med blindhet kan befästa begreppen om objektets kvalitéer, vilket Klingenberg (2013) kunde se hos eleverna i sin studie. Även Tierney Kreuzer (2007) lyfte vikten av att elever får undersöka omgivningen på olika sätt för att befästa begrepp. Klingenberg (2013) menade även att utforskning i kombination med samtal leder till att eleverna har lättare att skapa sig mentala bilder av abstrakta begrepp. Det innebär att eleverna med hjälp av uppgifter där flera olika sinnen är aktiverade skulle kunna lära sig abstrakta visuella begrepp. Szubielska och Marek (2015) menade att personer med blindhet från födseln skulle kunna förstå ett visuellt begrepp som perspektiv i bilder om de bara fick rätt uppsättning strategier, vilket även Chang och Bins (2013) studie visade.

Bértolos (2005) studie visade att visuella bilder inte behöver vara så abstrakta som man kan tro, för personer med blindhet, då det visade sig att förutom att de taktila, kinestetiska och auditiva sinnena var aktiva vid drömmar, var även det visuella sinnet aktivt. Personerna med blindhet kunde även rita lika tydliga bilder som de seende personerna i studien hade gjort, när bilderna var kopplade till deras drömmar. Även en elev i föreliggande studie kunde rita tydliga figurer av människor utifrån sina drömbilder. Bértolo (2005) poängterade även vikten av att det fanns en egen upplevelse kopplad till bilden för att personen skulle kunna rita så tydligt föreställande.

Det är möjligt att orsaken till att personer med blindhet uppskattar att måla, även om de inte ser, handlar om att just rörelsen och aktivitet i de haptiska och kinestetiska sinnena skapar en stark

upplevelse och meningsfull känsla. Förutom att en elev i den här studien uppskattade att måla, var det en uppskattad fritidsaktivitet för eleverna med blindhet i specialskolan (Gissler, 1964), liksom för Benjets (1993) klient.

Eleverna i föreliggande studie mindes även taktila material som vaxsnören och lera väldigt starkt samt uppgifter med taktila material som kunde formas efter kroppen. En elev mindes en uppgift där en ansiktsmask i gips formades efter elevens eget ansikte. Eleverna mindes inte lika väl uppgifter där de fick skapa i kartong. Anledningen till att eleverna mindes vaxsnören, lera och gips så väl kan vara att det är flera receptorer som används vid formbart material än mindre formbart material som kartong och att huden har fler receptorer som aktiveras vid tryck i formbart material. I huden finns en mängd receptorer som är känsliga för intryck (Eriksson, 1998). Känsligheten kan tränas upp och ju fler receptorer som är aktiverade i skinnet desto bättre fungerar perceptionen (a.a.). Eriksson (1998) berättade även om en tysk forskare vid namn Heller som hade sett att eget skapande i lera påverkade lingvistiska områden i hjärnan positivt.

Utforskandet av bilder och eget skapande har även betydelse för kunskapsinhämtning på fler områden. Bara (2014) lyfte att utforskning av bilder även hade betydelse för uppfattning av berättelser vid högläsning, medan Roe med medarbetare (2014) lyfte vikten av ”hands on aktiviteter” i kombination med historier baserade på barnens egna upplevelser för att lära sig punktskrift. Eriksson (1998) berättade att användandet av taktila bilder, i specialskolan för elever med blindhet, var ett bra stöd för minnet. Att bilder är viktiga för minnet var även något som Vygotskij hävdade.

The very essence of human memory consists in the fact that human beings actively remember with the help of signs (Vygotsky, 1896 – 1934, s. 51).

Tierney Kreuzer (2007) menade att det är vanligt att bilder i skolan återberättas för eleverna med det visuella sinnets kvalitéer istället för de övriga sinnenas kvalitéer och på sättet en person med blindhet skapar minnesbilder och tar in kunskap om omvärlden. Flera av eleverna i föreliggande studie kom inte ihåg fakta eller tyckte det var tråkigt när det bara var fakta i bilduppgifterna, vilket delvis kan handla om att eleverna inte fick berättelserna kopplade till sina egna upplevelser eller de sinnen eleverna med synnedsättning och blindhet upplever omvärlden med.

Kunskap om funktionsnedsättning

Elever med funktionsnedsättning blir ofta överbeskyddade av omgivningen som även har för låga förväntningar på dem vilket får konsekvenser för elevernas självkänsla (BO, 2016; Whitburn, 2014a) och det som behövs är att de vuxna har kunskap om funktionsnedsättningen (BO, 2016). Även i föreliggande studie visade elevernas kommentarer att de fick uppmärksamhet som kan tyda på för mycket omtanke eller för låga förväntningar. En elev ansåg t ex att läraren frågade och hjälpte för mycket och uttryckte att läraren ”daltade” med eleven. Eleven uttryckte även: ”Vi klarar faktiskt mer än vissa tror”. En annan elev uttryckte att: ”Läraren kanske inte ska tänka att personen är så himla mycket annorlunda, att tänka att personen med synskada inte är något speciellt, vissa bara du vet förstår sig inte på hur det är att vara synskadad. Vissa tror man behöver hjälp med allting”.

Två av lärarna berättade även att de var hänvisade till att fråga eleverna vad som skulle kunna fungera i bildämnet, för eleven, då de inte hade fått kompetensutveckling i att undervisa elev med synnedsättning eller blindhet. Det blir en ojämn situation när den som ska lära ut måste fråga eleven om vad som fungerar. Anledningen till att lärarna inte fått någon kompetensutveckling var att rektorn

inte hade prioriterat det. Ändå står det i skollagen att eleverna ska ges ledning och stimulans i sitt lärande och sin personliga utveckling:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt skolans mål... (SFS 2010:800, kap 3.3§).

Lärarna själva ansåg att kompetensutveckling skulle vara ett krav. Bildämnet blir styvmoderligt behandlat. Eleverna hade bara en timme varannan vecka till en timme varje vecka i bild, en elev hade drygt en timme. Flera av eleverna som var tilltänkta att delta i den här studien hade inte bild varje termin, vilket tyder på att bild är ett ämne som inte prioriteras på skolorna. Bildämnet har även historiskt uppfattats som en fritidsaktivitet och ett pysslande. Gissler (1964) berättade att i specialskolan fick eleverna med synnedbjudning och blindhet måla och modellera på fritiden för att trivas med sitt uppehälle, medan Fellenius (2015) berättade att bildämnet valdes bort för att ge mer utrymme åt punktskriften som tog lång tid att lära in. Ämnet har valts bort trots att forskning visar att ”hands on aktiviteter” och utforskande av bilder påverkar punktskriftsanvändandet och språkutvecklingen positivt (Roe et al., 2014; Bara, 2014; Dominković et al., 2006).

Vilka krav som ställs på eleverna kan påverka elevernas självkänsla. Black med kollegor (2004) menade att uppgifter som skapade eftertanke gav bra självkänsla. Szklarski (2011) lyfte även att uppgifter som gav eleverna insikter eller förståelse för något de inte förstod innan ökade elevernas självkänsla och motivation. En fråga som väcks är hur det påverkar elevens motivation och självkänsla när eleverna får uppgifter som bara ger kunskap för synen, med uppgifter där det är omöjligt för eleven att få kunskap och förståelse hur mycket de än försöker. En elev i föreliggande studie uttryckte att hen inte hade mått bra i bildämnet, då eleven kände att hur mycket hen än försökte så skulle det inte bli lika bra som de andra elevernas arbete. Samma elev lyfte att uppgifter som skapar eftertanke var meningsfullt.

I Salamancadeklarationen deklarerar att skolan ska vara för alla:

Den uppgift som den integrerade skolan står inför är att utveckla en pedagogik med barnet i centrum som har förutsättningar att med framgång ge undervisning åt alla barn, däri bland dem som har grava skador... (Svenska Unescorådet, 2006, s.3).

Om bildlärarna följer Salamancadeklarationens intentioner skulle deras lektionsplanering behöva utgå från elevens, med svår synnedbjudning eller blindhet, förutsättningar med mycket upplevelsebaserad pedagogik samt tredimensionellt och taktilt material.

Men läraren kan inte välja bort film, foto eller redigerande i datorprogram, vilket finns med i bildämnets centrala innehåll för årskurs 6 (Skolverket, 2011). I årskurs 9 finns inte film i centrala innehållet, men däremot digital bearbetning av fotografier.

Läraren kan heller inte välja bort arbete med färg. I bildämnets kunskapskrav för årskurs 9 för betyget A kan man läsa:

Eleven kan framställa olika typer av berättande bilder som kommunicerar erfarenheter, åsikter och upplevelser med ett välutvecklat bildspråk och väl genomarbetade uttrycksformer så att budskapet framgår... Dessutom kombinerar eleven former och färger och bildkompositioner på ett välfungerande sätt (Skolverket, 2011, s.25).

Lärarna kan tillämpa undantagsregeln som finns i skollagen vid betygssättning:

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av de kunskapskrav som eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 6 eller 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav (SFS 2010:800, 10 kap., § 21).

Men paragrafen ska tillämpas för eleven med funktionsnedsättning och inte för hela elevens klass, vilket innebär att läraren måste planera uppgifter som innebär kunskap för synen. Det här är ett pedagogiskt dilemma och en tuff uppgift för bildlärarna då eleverna vill ha samma uppgifter som övriga klassen i en inkluderande skola och de andra eleverna måste arbeta med bland annat färger och linjer för att kunna bedömas enligt kunskapskraven.

Höga förväntningar är viktigt för att skapa motivation och en känsla av tillhörighet ansåg ungdomarna och lärarna i Kiefer och medarbetares (2015) studie. Eleverna i föreliggande studie ville ha rimliga krav, medan lärarna å sin sida var osäkra på vilka krav de kunde ställa. När det fanns en koppling till elevernas upplevelse eller tidigare erfarenheter hade eleverna hög potential vilket tyder på att elevernas förmågor inte ska underskattas utan med upplevelsebaserade uppgifter och material så kan eleverna utveckla sitt bildspråk, uttrycka sig i bilder och känna stolthet över sitt skapande. Men ska man jämföra elevernas arbeten med de seende elevernas arbeten är det mest rättvist om de andra eleverna har bindel på sig vid skapandet. I Bértolos (2005) studie kunde man se att det inte fanns någon skillnad i bilder gjorda av seende personer och personer med blindhet om de seende blundade när de ritade. Medan Lisenco (1971) menade att konst skapad av personer med blindhet har andra kvalitéer som man upptäcker när man blundar och känner på konstverken. Men det krävs även att personerna får tillräckligt med praktiska övningar, rätt strategier (Szubielska & Marek, 2015) och tid för att kunna utveckla sina bildförmågor.

BO (2016) hänvisar till Skolverket som menar att det saknas studier som handlar om barns måluppfyllelse i grund- och gymnasieskola vid funktionsnedsättning och lärarna i föreliggande studie uttryckte att det var svårt med bedömningen.

Kursplanens syftesdel i bildämnet tar upp att eleven ska få möjlighet att arbeta med arkitektur och i centrala innehållet står det installationer (Skolverket, 2011). Samtliga elever i föreliggande studie som blev tillfrågade om de hade arbetat med installationer hade aldrig hört begreppet, men tyckte att det lät som en intressant uppgift. Arkitektur var det heller inte vanligt att eleverna hade arbetat med, men flertalet tyckte det skulle vara intressant. Lärarna i studien nämnde inte att de hade arbetat med installationer eller arkitektur och fick inte frågan. I arkitektur har eleverna möjligheter att utforska och eleverna kan få kunskapen bakom bilden eller modellen. Arkitektur är symboler för en viss tid, *en gemensam kulturell artefakt*, och kan ge kunskap om vår gemensamma kulturhistoria i form av modeller och samtal. Kursplanen är ganska omfattande och består av olika delar. Flera av bildlärarna jag möter i egenskap av rådgivare fokuserar mycket på kunskapskraven, eftersom det är utifrån kunskapskraven elevens kunskap sedan ska mätas, men med fokus på kunskapskraven i bild är det lätt att fastna vid det som inte fungerar. Kunskapskraven har mycket fokus på det ytliga som går att se. I det centrala innehållet ligger fokus mycket på tekniker. Mest fokus på kunskap ligger i syftesdelen. Så lärarens fokus behöver vara koncentrerad på syftesdelen för att inkludera så många elever som möjligt. Centrala innehållet behöver fungera mer som idébank men utvecklas så att fler elever blir inkluderade och känner motivation. En av förmågorna eleven ska utveckla i bildämnet är *”Skapa bilder med hantverksmässiga tekniker”* (Skolverket, 2011, s. 20). På bland annat vilket sätt eleven ska utveckla förmågorna står i centrala innehållet och för årskurs 7 – 9 som en punkt *”digital bearbetning av fotografier och andra typer av bilder”* (Skolverket, 2011, s. 22). Det är inte lätt att utveckla förmågor i den tekniken när man inte ser.

Implikationer för skolan

Följande implikationer för praktiken kan dras utifrån föreliggande studie som jag här har kompletterat med referenser till aktuell forskning och annan dokumentation som kan knytas till respektive område:

Utforskning: Eleven behöver få utrymme att utforska material, bilder och objekt samtidigt som eleven förvärvar begreppskunskap (Klingenberg, 2013; Bara, 2014; Whitburn, 2014b).

Skapa i gemenskap: Läraren behöver fokusera på idén bakom uppgifterna (Eriksson, 2009) och teknikerna i kursplanen och utifrån dem skapa ”öppna uppgifter”. Planering i bildämnet behöver ha fokus på tredimensionellt och taktilt skapande för samtliga i klassen. Vid grupparbete krävs att vuxna guidar eleverna i samtalet (Cooster & Loots, 2004; Allal & Pelgrims Ducrey, 2000). Det är intressant för eleven att få veta vad andra tänker.

Kunskap: Uppgifterna i bildämnet behöver ge kunskap som inte bara är för visuella sinnet. Det är intressant för eleven att få veta kunskapen bakom bilden (Cole & Wertsch, 1996).

Självupplevelse: Faktauppgifter och bildbeskrivningar behöver kopplas till fler sinnen än synen för att ge inspiration (Tierney Kreuzer, 2007). Genomgångar med bilder behöver verbaliseras av läraren för att vara tillgängliga för alla.

Guider: Vuxna i omgivningen behöver ta rollen som elevens guide och ögon, socialt, akademiskt och inkluderande (Kiefer et al., 2015; Allal & Pelgrims Ducrey, 2000; Coster & Loots, 2004; Benjet, 1993).

Självgående i bildsalen: Det är en fördel för elevens självkänsla att vara så självgående som möjligt (WHO, 2014) vilket, delvis, kan uppnås genom att strukturera miljön och märka upp hyllor och lådor med punktskrift i bildsalen.

Kompetensutveckling: De vuxna i elevens omgivning måste få kompetensutveckling i att undervisa elev med svår synnedsättning och blindhet på RC-syn, SPSM (Svenska Unescorådet, 2006).

Rådgivarens roll: Rådgivaren ska se till att lärarna får kunskap i de haptiska och sensomotoriska sinnenas betydelse för elevens kunskapsutveckling (Klingenberg, 2013). Rådgivaren behöver även visa möjligheter och begränsningar i material och arbetssätt samt skapa övningar som medför att lärarna får insikt i elevens perspektiv.

Vid arbete med uppgifter för det visuella sinnet: Kunskap som bara är för det visuella sinnet kan vara meningsfullt om den kopplas till elevens referensramar och sätt att lära (Szubielska & Marek, 2015; Chang & Bin, 2013; Bértolo, 2005).

Eleven behöver arbeta med de haptiska och sensomotoriska sinnen i fler skolämnen för att befästa kunskap. Ett utforskande och skapande arbetssätt kopplat till fler skolämnen gynnar elevens kunskapsutveckling.

Underskatta inte eleven och tänk på att elevens sätt att lära kan vara kunskapande för flera.

Etiska reflektioner

En etisk reflektion under studien var att eleverna ville göra som alla andra och inte särskiljas på något sätt. De andra eleverna kanske vill rita och måla ibland vilket gör att eleverna med synnedsättning också vill det. Eleverna har insikt i att deras skapande inte blir lika noggrant utfört då de inte ser. Hur påverkar det självkänslan? Eleverna har svårt att delta på samma villkor som klasskamraterna i olika uppgifter t ex i filmkunskap. Det går att filma på ett annat sätt med fokus på ljud och berättelser, men

film handlar även om hur man kan skapa stämning i bilder genom ljus och färger. Även om skapandet är viktigt för eleven som inte ser och dess uppfattning om omvärlden kan bildämnet i sig vara särskiljande. En annan etisk reflektion är att en elev berättade att hen "satt av tiden" i bildämnet då lektionen inte var tillgänglig för eleven. Skolan prioriterade inte kompetensutveckling för bildläraren som inte kunde anpassa undervisningen så eleven blev delaktig. Det är inte rätt att barnen sitter av tid i skolan för att personalen inte har kompetens att undervisa en elev med svår synnedsättning eller blindhet.

Förslag till framtida forskning

Det finns inte så mycket forskning om barn med synnedsättning i bildämnet men däremot om förmågor som behövs i bildämnet. Det behövs mycket fortsatt forskning i form av empiriska studier och litteraturstudier för att få en uppfattning om vad som finns angående upplevelser med flera sinnen i kombination med eget skapande för elever med blindhet.

Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning* (s.9 – 28). Lund: Studentlitteratur
- Allal, L., & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of—or in—the zone of proximal development. *Learning and Instruction, 10*(2), 137-152.
- Bara, F. (2014). Exploratory Procedures Employed by Visually Impaired Children During Joint Book Reading. *Journal of developmental and physical disabilities, 26*(2), 151-170.
- Barnombudsmannen [BO]. (2016). *Respekt. Barn med funktionsnedsättning om samhällets stöd*. Stockholm: Barnombudsmannen. <http://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/respekt-2016.pdf>
- Benjet, R. (1993). The no-fail method of painting and drawing for people who are blind or visually impaired. By: *American Journal of Art Therapy, 32*(1)
- Bergman, A., Friis, J., Nielsen, B., Norrinder Petersen, J., & Vestergaard, J. (2012). *Billeder til fingerspidserne, Socialstyrelsen*, Syncenter Refsnaes, Institutet for blinde og Svagsynede. Tillgänglig: <http://shop.servicestyrelsen.dk>
- Bértolo, H. (2005). Visual imagery without visual perception? *Psicológica, 26*(1), 173-188.
- Bjarnason, D. S. (2009). Walking on eggshells: Some ethical issues in research with people in vulnerable situations | EDUCARE 2009: 4. *Att infånga praxis - kvalitativa metoder i (special)pedagogisk forskning i Norden*.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom. *Academic journal article from Phi Delta Kappan, 86*(1), 8 – 21.
- Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education, 21*(2), 119 – 132. doi/abs/10.1080/02671520600615612
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. *Journal of Personal Evaluation in Education, 21*(1), 5 – 31. doi 10.1007/s11092-008-9068-5
- Blohmé J., & Tornqvist, K. (1997a). Visual impairment in Swedish children I. Register and prevalence data. *Acta Ophthalmologica Scandinavia, 75*, 194-198.
- Blohmé J., & Tornqvist, K. (1997b). Visual impairment in Swedish children III. Diagnosis. *Acta Ophthalmologica Scandinavia, 75*, 681-687.
- Carlgrén, I., Forsberg, E., & Lindberg, V. (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion. (Rapport 7/2009)*. Stockholm: Stockholms universitets förlag och Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll.
- Chang, W – C., & Bin, I. (2013). The Difficulties in Teaching an Adult with Congenital Blindness to Draw Cubes: A Case Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 107*(6), 535 – 560.
- Coster, K., & Loots, G. (2004). Somewhere in between Touch and Vision: In Search of a Meaningful Art Education for Blind Individuals. *International Journal of Art and Design Education, 23*(3), 326-334. <http://dx.doi.org.ezp.sub.su.se/10.1111/j.1476-8070.2004.00411.x>
- CODEX. Regler och riktlinjer för forskning. (2016). *Forskning som involverar människan*. Hämtad 2016-03-13, från <http://www.codex.uu.se/forskningmanniska.shtml>
- Cole, M., & Wertsch, V. J. (1996). Beyond the individual-Social Antinomy in Discussions on Piaget and Vygotskij. *Human Development, 39*, 250 – 256.
- Dominković, K., Eriksson, Y., & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Danmark: Narayana press, Studentlitteratur.

- DsU 1979:11 *Delbetänkande från integrationsutredningen-Undervisning för synskadade elever: planering i ett kortare perspektiv*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Eriksson, Y. (1998). *Tactile Pictures. Pictorial representations for the blind 1784 – 1940* (Avhandling. Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Art and Architecture 4). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN 91-7346329-9
- Eriksson, Y.(2009). *Bilden tysta budskap*, Falun: Nordstedts Akademiska förlag.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fellenius, K. (2015). Undervisning av barn och unga med synnedsättning. Minnesbilder från ett halvt sekel. I Bäckman, Ö., Fellenius, K., & Inde, K. *Återblickar – mer än 40 år av svensk synhistoria* (s. 33-75). Citytryck: Karlstad AB.
- FNs generalförsamling. (1989). *FNs konvention om barnets rättigheter*. Tillgänglig: <https://www.raddabarnen.se/om-oss/barnkonventionen/barnkonventionen-lang-versi/>, /
- Dulin, D., & Hatwell, Y. (2006). The Effects of Visual Experience and Training in Raised-Line Materials on the Mental Spatial Imagery of Blind Persons. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (7), 14-424.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Gissler, T. (1964). *Blindinstitutet 75 år på Tomtebodan*. Stockholm: Linkoln Bloms tryckeri AB.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Heller, M. A., McCarthy, M., & Clark, A. (2005). Pattern Perception and Pictures for the Blind. *Psicologica*, 26, 161-171.
- Imsen, G. (2000). *Elevens värld - Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Iris hjälpmedel. (2016). Hämtad 2016-04-01, från <http://www.irishjalpmedel.se/Muffbrade-A4/article>
- Jansson, G. (2009). Data som känns. *Forskning och framsteg*. 44(1), 58 – 61.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging. *Research Middle level Education*, 38(8).
- Klingenberg, O. G. (2013). *Matematikk og elever som bruker punktskrift i opplæringen : En kartlegging av elevgruppen i forhold til undervisningsnivå gjennom førti år, og en ybdestudie av geometrilæring med tre elever i grunnskolen*. (Avhandling. Doctoral thesis, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Pedagogisk institutt: NTNU). Norwegian University of Science and Technology, Department of Education.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervju*. (2. oppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lisenco, Y. (1971). *Art Not by Eye. The Previously Sighted Visually impaired Adult in Fine Arts Programs*. New York 10011. United States of America: American foundation for the blind
- Millar, S. (1997). *Reading by touch*. London: Routledge.
- Myndigheten för tillgängliga medier [MTM]. (2013). *Svenska skrivregler för punktskrift*. Johanneshov: Punktskriftsnämnden, Myndigheten för tillgängliga medier.
- Myndigheten för tillgängliga medier [MTM]. (2016). *Olika typer av punktskriftsböcker*. Hämtad 2016-03-02, från <http://www.mtm.se/tillgangliga-medier/punktskrift/olika-typer-av-punktskriftsbocker/>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2016). *Motivation*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/motivation>
- Pass, S. (2007). When constructivists Jean Piaget and Lev Vygotsky were pedagogical collaborators. A viewpoint from a study of their communications. *Journal of Constructivist Psychology*, 20, 277–282. doi: 10.1080/10720530701347944
- Punktskriftsnämnden. (2005). *Louis Braille - Skapare av ett punktskriftssystem*. Enskede: Punktskriftsnämnden, Talboks- och punktskriftsbiblioteket.
- Punktskriftsnämnden. (2009). *Svenska skrivregler för punktskrift*. Andra upplagan. Johanneshov. Punktskriftsnämnden, Talboks- och punktskriftsbiblioteket. Tillgänglig: http://www.mtm.se/globalassets/punktskriftsnamnden/svenska_skrivregler_for_punktskrift.pdf

- Roe, J., Rogers, S., Donaldson, M., Gordon, C., & Meager, N. (2014). Teaching Literacy through Braille in Mainstream Settings whilst Promoting Inclusion: Reflections on Our Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(2), 165-177.
- Rosenblum L.P., & Herzberg, T. S. (2015). Braille and Tactile Graphics: Youths with Visual Impairments Share Their Experiences. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 36 (3), 173-184.
- Svenska Akademiens ordlista [SAOL]. (2015). Nordstedts Akademiska förlag. Tillgänglig: http://www2.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_13_pa_natet/ordlist
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Socialstyrelsen.(2011). *Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem, Systematisk förteckning*. Svensk version 2011, (ICD-10-SE), Västerås: Edita. Tillgänglig: <https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/18172/2010-11-13.pdf>
- SOU 1998:66. *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/0fc1430f2d3e413ca240d11767779ef7/sou-199866a>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Fritzes. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM]. (2010). *En likvärdig utbildning för alla – tillsammans gör vi det möjligt*. Hämtad från <http://www.spsm.se/sv/jag-vill/Kopa-laromedel/produkt/?ProductId=3906>.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM]. (2014). *Elever med punktskrift som läsmedium. Allmänna råd till skolhuvudmän och rektorer*. Hämtad från <http://www.spsm.se/sv/jag-vill/Kopa-laromedel/produkt/?OrderNumber=00558>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM]. (2015). *Synnedläggning*. Hämtad 2015-12-28, från <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Funktionsnedsattningar/Synnedläggning/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM]. (2016). *Undervisning i specialskola*. Hämtad 2016-03-15, från <http://www.spsm.se/sv/Vi-erbjuder/Undervisning-i-specialskola>
- Synskadades Riksförbund [SRF]. (2010). *Synskadades historia*. Hämtad 2016-03-09, från <http://www.srf.nu/om-oss/synskadades-museum/Synskadades-historia/Skolor-och-undervisning>
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*, Nr.2/2006. Svenska Unescorådets skriftserie, Svenska Unescorådet. Hämtad från <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Sveriges Syncentraler i samverkan. (2007). Utveckling av Nationell standard för syncentralerna i Sverige i Orientering och Förflyttning (O&F). Hämtad från <http://www.syncentralerna.se/Document/OF-Projekt.pdf>
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.106 – 120). Stockholm: Liber.
- Szklarski, A. (2011). Pupils' experience of being motivated to learn in school: An empirical phenomenological study. *Teaching Science*, 57(1).
- Szubielska, M., & Marek, B. (2015). The Role of Visual Experience in Changing the Size of Objects in Imagery Processing. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(1), 43 - 53.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tetler, S., & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*. Routledge. 9(3), 333–344. doi.org/10.1080/14748460.2011.616326
- Tierney Kreuzer, D. (2007). *An Analysis of Writing Practices in 4th- and 5th-Grade Students with Visual Impairments*. (Avhandling. Dissertation, San Francisco State University in Special Education). University of California, Berkeley with San Francisco State University.

- Tomtebodaskolans resurscenter. (1997). *Ett hus för alla sinnen*, Solna: Tomtebodaskolans resurscenter.
- Vernat, J – P., & Gordon, M. S. (2010). Indirect interception actions by blind and visually impaired perceivers: Echolocation for interceptive actions. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 75–83. doi: 10.1111/j.1467-9450.2009.00722.x
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1896 – 1934). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts London. England: Harvard University Press Cambridge.
- Whitburn, B. (2014a). The “Inclusion” of Students with Vision Impairments: Generational Perspectives in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 1 – 18.
- Whitburn, B. (2014b). “A really good teaching strategy” Secondary students with visual impairment voice their experience of inclusive teacher pedagogy. *British Journal of Visual Impairment*, 32(2), 148 – 156. doi: 10.1177/0264619614523279
- Withagen, A., Vervloed, M. P. J., Janssen, N. M., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2010.). Tactile Functioning In Children Who Are Blind: A Clinical Perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(1), 43-54.
- World Health Organization [WHO]. (2014). *10 facts about blindness and visual impairment*. Hämtad 2016-02-12, från <http://www.who.int/features/factfiles/blindness/en/>
- Zebehazy, K. T., & Wilton, A. P. (2014a). Quality, Importance, and Instruction: The perspectives of teachers of students with Visual Impairments on Graphics Use by students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(1), 5-16.
- Zebehazy, K. T., & Wilton, A. P. (2014b). Charting Success: The Experience of Teachers of Students with Visual Impairments in Promoting Student Use of Graphics. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(4), 275-286.

Bilagor

Bilaga 1. Observationsschema

Eleven är mer eller mindre självgående?

Eleven har förstått uppgiften?

Eleven verkar veta vad som förväntas?

Eleven verkar ha en plan?

Eleven ber om hjälp?

Interaktion:

Eleven interagerar med andra?

Aktivitet

Eleven är mer eller mindre engagerad i uppgiften?

Eleven hämtar material själv?

Tillgänglighet:

Eleven vet vad de andra gör?

Material är strukturerat så eleven lätt kan hämta själv?

Andra elevers arbeten är tillgängliga?

Information är lika tillgängligt för eleven som för de andra eleverna?

Bilaga 2. Brev till elev

Informationsbrev till elev

Stockholm 160202

Hej!

Mitt namn är Anneli Embe och jag arbetar som rådgivare vid Resurscenter syn i Stockholm. Där utbildar jag lärare som undervisar elever med blindhet i bildämnet. Jag läser sista terminen vid speciallärarprogrammet med inriktning syn på Stockholms universitet. Under vårterminen ska vi göra ett examensarbete och jag ska skriva om upplevelsen av bildämnet när man inte ser. Det finns inte mycket skrivet om ungdomars upplevelse av bildämnet när man inte ser. Syftet med min studie är att öka förståelsen för elever med blindhet och deras upplevelser och erfarenheter av bildämnet.

Jag önskar därför intervjua dej om dina erfarenheter och upplevelser av bildämnet från grundskoletiden. Jag önskar även delta i och observera en bildlektion där du deltar. Intervjun tar ungefär en halv till en timme. Jag kommer att göra intervjuer med 4 olika ungdomar som sedan sammanställs i en rapport och du kommer att vara helt anonym. Jag kommer även att intervjua din bildlärare om planering av bildlektioner.

Jag kontaktar dej under de närmaste veckorna för att höra om du vill låta mig intervjua dej. Jag kommer att genomföra intervjun någon gång under vecka 7-10.

Du kan också höra av dej till mej om du undrar över något.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar Anneli Embe, Tel. xxx – xxx xx xx, anneli.embe@xxxx.se

Du kan även kontakta min handledare på Stockholms universitet om du undrar över något

Handledare: Ulla Ek (professor i specialpedagogik), Tel. xxx – xxx xx xx,
ulla.ek@specped.xx.se

Bilaga 3. Brev till Vårdnadshavare

Stockholm 160202

Hej!

Mitt namn är Anneli Embe och jag arbetar som rådgivare vid Resurscenter syn i Stockholm. Där utbildar jag lärare som undervisar elever med blindhet i bildämnet. Jag läser sista terminen vid speciallärarprogrammet med inriktning syn på Stockholms universitet. Under vårterminen ska vi göra ett examensarbete och jag ska skriva om upplevelsen av bildämnet när man inte ser. Det finns inte mycket skrivet om ungdomars upplevelse av bildämnet när man inte ser och syftet med min studie är att öka förståelsen för elever med blindhet och deras upplevelser och erfarenheter av bildämnet.

Jag kommer att göra några intervjuer med ungdomar med blindhet i årskurs 7 – 9 om deras upplevelser och erfarenheter av bildämnet under skoltiden. Jag kommer även att observera ungdomarnas bildlektioner och intervjua deras bildlärare om tankar kring planering av bildlektionerna. Intervjuerna är tänkta att hållas i samband med de observerade bildlektionerna. Valet av deltagare i studien är slumpmässigt och gjort utifrån Resurscenter syns kontakter med punktskriftsläsande elever i grundskolan.

Uppgifter som samlas in kommer bara att användas i den här studien och namn och skolor kommer att avkodas för att försvåra identifiering av deltagarna. I det här brevet medföljer även en personlig förfrågan om deltagande som är till ert barn. Det är fyra ungdomar som kommer att delta i studien. Deltagandet är frivilligt, vilket innebär att man kan avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång. Uppsatsen kommer att kunna läsas av er när den är klar.

Jag behöver ert samtycke om deltagande i studien och önskar att ni fyller i och returnerar den medföljande blanketten i det medföljande brevet med porto. Jag kommer att kontakta ert barn under de närmaste veckorna för att höra om deltagandet i studien och komma överens om tid och plats för intervjun. Intervjun tar ca 45 minuter och jag har för avsikt att genomföra den någon gång under vecka 7-10. Efter att ni gett samtycke kommer bildläraren och rektorn på ert barns skola att underrättas om studien.

Ni kan också höra av er till mig om ni undrar över något.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Anneli Embe

Tel. xxx – xxx xx xx, anneli.embe@xxxx.se

Ni kan även kontakta min handledare på Stockholms universitet om Ni undrar över något.

Handledare: Ulla Ek (professor i specialpedagogik). Tel. xxx - xxxxxxx

ulla.ek@specped.xx.se

Bilaga 4. Brev till undervisande bildlärare

Stockholm 160202

Hej!

Mitt namn är Anneli Embe och jag arbetar som rådgivare vid Specialpedagogiska skolmyndigheten, Resurscenter syn i Stockholm. Där utbildar jag lärare som undervisar elever med blindhet i bildämnet. Jag läser sista terminen vid speciallärarprogrammet med inriktning syn på Stockholms universitet. Under vårterminen ska vi göra ett examensarbete och jag ska skriva om upplevelsen av bildämnet när man inte ser. Det finns inte mycket skrivet om ungdomars upplevelse av bildämnet när man inte ser. Syftet med min studie är att öka förståelsen för elever med blindhet och deras upplevelser och erfarenheter av bildämnet.

Jag kommer att göra några intervjuer med ungdomar med blindhet i årskurs 7 – 9 om deras upplevelser och erfarenheter av bildämnet under skoltiden. Jag kommer även att observera ungdomarnas bildlektioner och intervjua deras bildlärare om tankar kring planering av bildlektioner. Intervjuerna är tänkta att hållas i samband med de observerade bildlektionerna. Valet av deltagare i studien är slumpmässigt utifrån Resurscenter syns uppgifter om kontakter med punktskriftsläsande ungdomar i grundskolan.

Uppgifter som samlas in kommer bara att användas i den här studien och namn och skolor kommer att avkodas för att försvåra identifiering av deltagarna.

Det är fyra ungdomar och deras bildlärare som kommer att delta i studien. Deltagandet är frivilligt, vilket innebär att man kan avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång. Ni kommer att kunna läsa uppsatsen när den är klar.

Min förhoppning är att jag får ert samtycke om deltagande i studien och jag kommer att kontakta er via telefon så snart jag fått samtycke från eleven och dess målsmän om deltagande i studien. Intervjun tar ca 45 minuter och jag har för avsikt att genomföra den någon gång under vecka 7-10 i samband med observation av en bildlektion. Även rektor på skolan är informerad om studien.

Ni kan höra av Er till mig om Ni undrar över något.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Anneli Embe

Tel. xxx– xxx xx xx, Anneli.embe@xxxx.se

Ni kan även kontakta min handledare på Stockholms universitet om Ni undrar över något:

Ulla Ek (professor i specialpedagogik), Tel. xxx – xxx xx xx

ulla.ek@specped.xx.se

Bilaga 5. Brev till rektor

Stockholm 160202

Hej!

Mitt namn är Anneli Embe och jag arbetar som rådgivare vid Specialpedagogiska skolmyndigheten, Resurscenter syn i Stockholm. Där utbildar jag lärare som undervisar elever med blindhet i bildämnet. Jag sänder detta brev till Er för kännedom.

Jag läser sista terminen vid speciallärarprogrammet med inriktning syn på Stockholms universitet. Under vårterminen ska vi göra ett examensarbete och jag ska skriva om upplevelsen av bildämnet när man inte ser. Det finns inte mycket skrivet om ungdomars upplevelse av bildämnet när man inte ser. Syftet med studien är att öka förståelsen för elever med blindhet och deras upplevelser och erfarenheter av bildämnet.

Jag kommer att göra några intervjuer med ungdomar med blindhet i årskurs 7-9 om deras upplevelser och erfarenheter av bildämnet under skoltiden. Jag kommer även att observera ungdomarnas bildlektioner och intervjua deras bildlärare om tankar kring planering av bildlektioner. Valet av deltagare i studien är slumpmässigt utifrån Resurscenter syns kontakter med punktskriftsläsande ungdomar i grundskolan.

Uppgifter som samlas in kommer bara att användas i den här studien och namn och skolor kommer att avkodas för att försvåra identifiering av deltagarna.

När jag fått ett samtycke från eleven på Er skola och dess vårdnadshavare kommer jag att kontakta elevens bildlärare för samtycke samt utföra studien med en observation av eleven under en bildlektion och intervjuer med eleven respektive dess bildlärare.

Intervjun tar ca 45 minuter och jag har för avsikt att genomföra den någon gång under vecka 7 – 10 i samband med observation av en bildlektion.

Ni kan höra av Er till mig om Ni undrar över något.

Med vänliga hälsningar

Anneli Embe

Tel. xxx – xxx xx xx, Anneli.embe@xxxx.se

Ni kan även kontakta min handledare på Stockholms universitet om Ni undrar över något

Ulla Ek, (professor i specialpedagogik), Tel. xxx – xxx xx xx

ulla.ek@specped.xx.se

Bilaga 6. Blankett för samtycke

Vi lämnar vårt samtycke som föräldrar/vårdnadshavare till att Anneli Embe genomför sin studie enligt den information vi erhållit från henne via brev.

Barnets namn:

Datum och ort:

Underskrift föräldrar/vårdnadshavare

Blanketten med underskrift skickas till:

Specialpedagogiska skolmyndigheten
Anneli Embe
RC-syn Box 121 61, 102 26 Stockholm

Bilaga 7. Intervjuguide elever

Teman: Vad har ungdomar med blindhet för upplevelse av bildämnet under skoltiden? Vilka arbetsformer och material är mest motiverande att jobba i och med? På vilket sätt tycker eleven att samarbete med andra fungerar? Är material anpassat och tillgängligt? Vilka råd skulle de vilja ge till undervisande lärare i bild?

1. Inledande frågor:

Vad har du för fritidsintressen? Hur gammal är du? Vad är roligast i skolan, tråkigast i skolan? Vad är roligaste ämnet, tråkigaste ämnet, varför?

2. Om jag ber dig tänka tillbaka på din skolgång och bildämnet från årskurs 1 till den aktuella årskursen, vad kommer du att tänka på?

Vad gjorde ni? Vad var lätt? Vad var svårt?

3. Vad upplevde du som kul?

Vilka material jobbade du i? Vilket material var roligast att jobba i? Jobbade du med samma material och uppgifter som de andra i klassen? Kan du komma ihåg något arbetsätt eller tema som var extra kul? Jobbade du ensam, i grupp, parvis eller fler? Eller på olika sätt? Hur fick du reda på vad de andra gjorde? Fick du inspiration från andra elever, konstverk, intresse, eller något annat?

Fick du skriva berättelser eller återberätta något, eller redovisa, kopplat till dina konstverk? Fick du ta del av andras berättelser ihop med deras bilder eller konstverk? I vilken årskurs var det roligast, har motivationen skiftat? Tycker du bäst om att jobba med samma tema t ex ”porträtt” under en lång period eller är det bättre med nya uppgifter från gång till gång?

Vad upplevde du som tråkigt?

4. Hur vet du vilket material du ska använda vid olika uppgifter?

Visste du/ Vet du vilka material som fanns/finns i bildsalen och får/fick du och ni använda vad ni vill? Är materialet lättillgängligt? Vilka material skulle du vilja fanns bildsalen?

5. Hur ofta har du bild? Har du haft bild varje termin?

Har du upplevt bildlektionerna för korta eller för långa eller inget av alternativen?

Har du haft stöd av assistent eller resurslärare under bildlektionerna, vad gjorde den personen? Vad gjorde bildläraren? Hade bildläraren kontakt med dig före, efter, eller under bildlektionerna? Hade du önskat att det var så? På vilket sätt skulle du vilja få reda på uppgiften? På lektionen eller en tid innan?

6. Om du fick bestämma hur skulle en bra bildlektion se ut då?

Om klassen skulle få en bilduppgift att illustrera ordet spännande i bild i valfritt material vad skulle du välja för material och hur skulle du illustrera ordet? Vad skulle du tycka om uppgiften?

Om alla i klassen fick en bilduppgift att göra ett taktilt självporträtt var, med taktila symboler i bilden som visade vilka intressen var och en hade och sedan berättade om sina intressen i en grupp på fyra elever, samtidigt som personerna i gruppen fick undersöka det taktila porträttet, vad skulle du tycka om en sådan uppgift? Om eleverna i gruppen även berättade om vilka material de hade valt och varför, vad skulle du tycka om uppgiften då?

7. Om du fick ge råd till en bildlärare som har en elev med synnedsättning, vilka råd skulle du ge?

Vad skulle du behöva för att det skulle fungera bra i bildämnet? Om bildlektionerna skulle vara mer som ditt favoritämne (om det t ex är matematik och du fick i uppgift att bygga och räkna ut modellbyggnader) vad skulle du tycka om bildämnet då?

Har du varit med och jobbat med uppgifter som göra film, fota, göra installationer d v s gjort bilder med hjälp av att placera ut olika saker modeller och föremål, serier, samtalat om andras bilder, vad var roligast? Ngt annat som var roligast eller något du saknat?

8. Frågor om den aktuella lektionen:

Vad var uppgiften? Hur länge har ni jobbat med uppgiften? Hur fick du reda på uppgiften? Vad tycker du om den? vad var roligt i uppgiften? Hur skulle man kunna göra den bättre?

Är det något du tycker är viktigt som jag har glömt att fråga?

Tack för intervjun.

En liten summering av det som kommit upp.

Jag kontaktar dig igen per telefon för att höra mig för om det jag uppfattat stämmer överens med det du berättade.

Bilaga 8. Intervjuguide bildlärare

Hur länge har du haft eleven med synnedsättning i bildämnet?

Hur upplever du att det är att planera så att eleven med synnedsättning blir inkluderad i bildämnet?

Om du tänker tillbaka på alla bildlektioner du har haft med eleven med synnedsättning när upplever du att eleven varit som mest delaktig och motiverad, arbetssätt, material samarbete med andra, uppgiften?

Om det har funnits tillfällen då eleven varit mindre delaktig kan du beskriva vad du anser det kunde bero på?

Vad tycker du behövs för att eleven med synnedsättning ska vara delaktig?

Hur upplever du elevens engagemang, motivation i bildämnet?

Är eleven mer eller mindre självgående i bildsalen?

Hur upplever du elevens delaktighet, motivation vid samarbete med andra elever?

Har upplever du det stöd eleven får från resursperson eller assistent?

Hur skulle du vilja att ditt samarbete med resursperson eller assistenten såg ut?

Hur tror du eleven med synnedsättning upplever bildämnet?

På vilket sätt kan eleven med synnedsättning vara delaktig i planering av bilduppgifter?

Beskriv vad du behöver för att göra det bästa av en lektion med avseende på delaktighet när det gäller eleven med synnedsättning?

Om du fick ge råd till andra bildlärare som ska undervisa en grupp där elev med blindhet ingår, vad skulle du då ge för råd eller tips?

Om du fick ställa en fråga till en person som är väl insatt i hur det är att ha synnedsättning vad skulle du fråga?

Hur många år har du arbetat som bildlärare? Undervisar du i fler ämnen?
Vilken lärarutbildning har du?

Är det något annat du skulle vilja framföra som jag inte frågat om?

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**