



tilde

Slöjd & Bild

– kunskapsorientering och digitalt
bildarbete inom bildundervisningen

Rapport nr. 15, 2015

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

TILDE

rapporter från
Institutionen för estetiska ämnen



Tilde - Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen

Redaktör: Eva Skåreus

Omslag och grafisk form: Eva Skåreus

Redaktionen adress: Humanistiska fakulteten, Institutionen för estetiska ämnen,
Umeå universitet, 901 87 Umeå

Institutionens hemsida: <http://www.estet.umu.se>

Tilde kan beställas från: maria.bergling@umu.se

Artiklarna finns tillgängliga digitalt på adressen:

<http://www.estet.umu.se/forskning/rapportserie-tilde/>

Tilde - Reports from the Department of Creative Studies

Edited by Eva Skåreus

Cover by Eva Skåreus

Order: Department of Creative Studies

Umeå University, SE-901 87 Umeå, Sweden

Phone: +46-90-786 60 10

Fax: +46-90-786 66 98

E-mail: maria.bergling@estet.umu.se

Tilde - nummer 15

© The author 2015

Tryckeri: Print & Media, Umeå universitet

ISBN: 978-91-7264-535-6

ISSN 1103-8470

ISNR UM LÄR--4--SE

Förord ~

Forskningen inom de estetiska ämnena är stadigt växande. Omfattningen och inriktningarna varierar inom respektive ämne, som anknytning till andra discipliner, teoretiska perspektiv och intresseområden, men samtliga bidrag berikar och stärker kunskaperna om de estetiska ämnena.

I detta nummer av rapportserien *Tilde* presenteras både en kunskapsorientering över ämnena bild och slöjd samt två forskningsartiklar. Kunskapsorienteringarna omfattar i princip tio år, från 2003 och framåt. Bidraget inom bild sträcker sig något längre i tid. Ambitionen med att sammanställa de två texterna är att framhålla den omfattande forskning som genomförts och därmed erbjuda den rikedom de utgör. Men här finns ytterligare motiv, att orienteringarna kan underlätta studierna för studenter inom estetiska ämnen i samband med deras examensarbeten. Sammanställningen kan även vara av intresse för andra studentgrupper som söker en överblick kring samtida forskning.

Båda orienterande texterna är skrivna i samband med att författarna var engagerade i Skolverkets nationella ämnesutvärdering NUÄ 2013. Initialt skulle dessa översikter ingå i utvärderingarna, men senare tog Skolverket beslut om att utelägna dem. Dessa texter är med andra ord inte tidigare publicerade och av den anledningen ser vi det som angeläget att presentera dem här.

Den uppmärksamma läsaren har säkert redan noterat avsaknaden av ämnet musik i detta nummer av *Tilde*, ett ämne som även det ingick i Skolverkets nationella utvärdering. För en orientering i nutida forskning om musikämnet och skolan (framförallt nationellt) hänvisas den intresserade till att läsa *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering av musik i årskurs 6 och 9* (NUÄ 2013) av Ericsson & Lindgren (2015). Författarna har i utvärderingen vävt in aktuell

forskning genom hela boken, där vissa avsnitt kan ha fler referenser och andra färre. Utvärderingen och sammanställningen utgår från forskningsresultat dvs den är en innehållsrik källa till överblick. Till exempel listas på sidan 28 förutsättningar inom musikundervisningen som är betydelsefulla för genomförande och resultat:

- lärares handlingsutrymme (Houmann, 2010)
- undervisningens styrning och organisering (Ericsson & Lindgren, 2010; Lindgren, 2006; Lindgren & Ericsson 2010)
- lärares ämneskonception, personliga musikaliska erfarenheter och uppfattning om undervisningen i ämnet (Ericsson, 2006; Georgii-Hemming, 2005)
- kursplaners karaktär (Lilliedahl, 2013) och lärares tolkning och inställning till kursplaner (Zandén & Ferm Thorgersen, 2014)
- elevers attityd till läraren och ämnet (Ericsson, 2002)
- elevers fritid och hemmiljö (Hofvander Trulsson, 2010; Stålhammar, 2004; Söderman, 2014)
- resurser, lokaler och utrustning (Ericsson & Lindgren, 2010; Ferm, 2004).

Vidare refereras i kapitel 4, "Undervisningsprocesserna i musikämnet", till forskning som berör själva klassrumssituationen, elevernas lärandeprocesser och val av undervisningsinnehåll (exempelvis Ericsson & Lindgren, 2010; Nyberg, 2010; Scheid & Strandberg, 2010; Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014). På motsvarande vis refereras i kapitel 5, "Resultaten i musikämnet", till forskning om lärares bedömning och betygssättning i musik (exempelvis Pålhlsson 2011; Zandén 2010; Zandén & Ferm Thorgersen, 2014). I utvärderingens avslutande del, kapitel 7, finns flera referenser till forskning som handlar om hur grundskolans musikundervisning kan förstås i relation till vårt samtida samhälle. Genomgående erbjuder alltså ämnesutvärderingen i musik en god kunskapsorientering för den intresserade läsaren.

Utöver kunskapsorienteringarna finns två forskningsartiklar om bildundervisning med särskilt fokus på digitalt arbete, skrivna av Anders Marner och Hans Örtengren. De omfattar både analyser av undervisningspraktiken och bildanalyser vilka sammantaget ger en insikt i hur dagens bildundervisning på högstadiet och gymnasiet kan se ut. Särskilt intressant blir texten "Skön konst och/eller tillämpad konst" då den behandlar bildundervisningen på gymnasiet, något som inte så ofta är föremål för vetenskapliga studier.

I det här numret av *Tilde* vill vi även uppmärksamma professor Anders Marner, som våren 2015 gick i pension, dvs numera är professor emeritus. Marner har varit betydelsefull för forskning inom bildämnet och drivit många frågor inom skola, kultur och kreativitet. Som redaktör för *Tilde* vill jag tacka honom för god handledning under min tid som doktorand och gott samarbete, numera som handledningskollega för dagens bilddoktorander. Vi har även genom åren fört många intressanta samtal kring semiotikens väl och ve. Avslutningsvis har den person som genom åren arbetat närmast Anders, Hans Örtegren, formulerat ett tacktal till sin kollega med både personliga minnen och en personlig sammanfattning av Anders professionella gärning. Välkommen in i förordet Hans!

Eva Skåreus, redaktör

Anders Marners bildande manér

Efter några år som bildlärare, på Norrlandspilen som röt genom natten, delade bodensaren Anders kupé med en överförfriskad ölande storväxt och barsk konstnär. Anders tillfrågades om sin sysselsättning, och svarade lite försynt: Bildlärare. Varpå konstnären replikerade: Så sött! Detta är ett bland fler tillfällen när konstnärsrollen och pedagogrollen uppfattas som skilda världar, fast de i någon mening följer samma spår. Bildkonstnären premierar oftast den individuellt baserade gestaltningen i kommunikativt syfte. Pedagogen lär ut denna funktion, liksom den att samfällt syna visuella uttryck och mer generellt kunna hantera visuella uttryckssätt.

Min kollega och vän Anders Marner har inte gjort sig känd som idrottsnörd. När en av våra vänner börjat jogga lite längre distanser och ville intressera Anders för att hänga på, undrade Anders om det var så svettigt att man måste duscha! Däremot har kunskapen i och intresset för hjärngymnastik alltid varit påtagligt hos honom. Särskilt så när det kommit till analys av visuella uttryck i allmänhet och konst i synnerhet.

En av Anders avkopplande passioner är deckare av alla de slag. På svensk botten finns en uppsjö av genrer med några föregångare som Maria Lang, H K Rönnblom och Stieg Trenter. Efter Sjöwall & Waahlöfs sociala patos kom en ny trend och i dagens utbud återfinns tjogtals välsäljande kriminalromaner som utspelas på olika orter i Sverige, med huvudpersoner som vi lär känna och med markörer som undviker utbytbarhet.

Då och då sker en inbrytning från oväntat håll, som när Kerstin Ekman skrev "Händelser vid vatten". Nordiska deckare, engelska och inte minst amerikanska slukas också av bokmalen Anders med glupsk energi eller kanske sannare som nödvändigt kosttillskott. Men vid läsning av Umberto Ecos "Rosens Namn" kom den populärkulturella världen att korsas med vetenskapens värld, vilket inte sker så ofta.

För Anders var och är genomgripande intresserad av läran om tecken och hur de tolkas i olika sammanhang, hur de sätts samman och skapar betydelser och hur de kommuniceras. Föregångare inom denna vetenskapliga genre är bland andra Roland Barthes och Umberto Eco, bland de mer namnkunniga vidareutvecklarna av semiotik och semiologi. Dessa försök till systematisering av teckensystem emanerar från Pierce och Saussure från sent 1800-tal till en bit in på 1900-talet. Från ett mer språkligt lingvistiskt fokus kom ryska formalister och senare Pragstrukturalister att mer intressera sig för framställningsformen. Till denna skara kan på svensk botten läggas Gert Z N Nordströms lite yviga men pedagogiskt nydanande texter, Göran Sonesson's introduktioner och kritiska nytolkningar med skarpa men detaljindränkta och svårångade även för specialintresserade.

Anders var en av de få som orkade vidareutveckla den visuella semiotiken och praktiskt tillämpa den i skarpt läge i sin avhandling "Burkkänslan" om fotogurur Christer Strömholms sätt att fånga sina motiv på linsen och bygga upp sitt bildberättande.

Kopplingen mellan förmågan att kunna illustrera det komplexa och att intressera sig för det enkla komplexitet är på ett vis kännetecknande för den postmodernism som i slutet av 1980-talet fick ett inflytande inom svensk humaniora. Rättmätigt kan den postmodernism som växte fram kritiseras för extrem relativism och nedbrytning av värdehierarkier. Men den kan till dels förklaras av förtjänsten med att kunna se hur simulering ingår som en viktig beståndsdel av vårt sätt att agera i olika sammanhang.

För den visuella kulturen blir det då inte som tidigare längre en strid om påvens skägg huruvida bilder representerar en yttre verklighet via likhet eller om det sker via mer godtyckliga konventioner. Anders har i sina texter bidragit till att fördjupa sätten att tolka såväl hur bildbetydelse uppstår som hur de tolkas i olika sammanhang och av olika målgrupper.

Ett särskilt intresse har fokuserats mot skolkontexten och bildämnet. Empiriskt insamlat material av kvantitativt format samt i fallstudier har kombinerats



Anders Marner, porträtt av Stina Wikberg, 2015.

med teoretiska förklaringsmodeller. Ett exempel är återanvändandet av Michael Parsons stadieteori för konstbetraktande, som liksom Piagets teorier om

kognitiva utvecklingsstadier fått sig törnar genom det sociokulturella mantrats primat. Om läraren inte dömer elevens prestationer på en fix skala, utan bedömer hur elevers potential att se på bilder kan breddas och därmed fördjupas, så utvecklas bilddidaktiken. Det är en aspekt av den kritik som riktas mot en snäv förståelse av kunskapsbegrepp som i huvudsak språkliga, istället för att tillerkänna andra modaliteter, som visuellt, auditivt, kroppsligt och materiellt samma potential för kunskapsbildningen.

Nu som professor emeritus får Anders emellertid mer tid att liksom Arkimedes sänka sig ned i ett varmt bad och måhända göra nya upptäckter av heuristisk karaktär. Detta kan då med fördel föregås av gymnastiserande till såväl kropp som själ- och Anders kommer att leva än mer som han lär!

Tack för givande samarbeten under många år inom arbetslivet och kommande aktiviteter från den friare forskarrollen.

Hans Örtegren

Innehåll

Slöjdforskning i Sverige 2004–2014 <i>Anna Ekström & Peter Hasselskog</i>	10
Kunskapsöversikt i bildämnet 2003-2015 <i>Anders Marner & Hans Örtegren</i>	39
Synen på frihet i bildundervisning – fritt skapande eller intertextuell undervisning <i>Anders Marner & Hans Örtegren</i>	87
Skön konst och/eller tillämpad konst – i bild och form, estetik och media med särskilt avseende på digital bild <i>Anders Marner & Hans Örtegren</i>	124
Författarpresentationer	176

Slöjdforskning i Sverige 2004–2014



Anna Ekström & Peter Hasselskog

Författarnas förord

Följande genomgång utger sig inte för att vara komplett gällande forskning med anknytning till slöjdområdet fram till 2014. Den är framtagen som en del av förberedelsearbetet inom Skolverkets nationella utvärdering NÄU13, ett projekt som pågick 2011–2015. Under arbetsprocessen med utvärderingen bestämdes dock att någon forskningsöversikt inte skulle ingå i utvärderingens ämnesrapport. Förhoppningen med denna publicering i rapportserien *Tilde*, är att sammanställningen kan bidra till en översiktlig bild av svensk slöjdforskning under en tioårsperiod fram till 2014, och att denna bild, inte minst genom ingående referenser, kan vara till nytta exempelvis för slöjdläroarstuderande i samband med examensarbeten inom läroarutbildningen. Vi vill också framhålla att efter att översikten skrivits, i huvudsak under 2012–2013, har ytterligare ett antal avhandlingar och forskningsresultat inom slöjdområdet publicerats.

Inledning

Forskning om slöjd och närliggande ämnen har under det senaste decenniet både utvecklats och ökat. Översikter av svensk slöjdforskning som publicerats fram till början av 2000-talet (ex. Borg, 1995, 2001; Johansson, 2002) tecknar en bild av ett i det närmaste obefintligt forskningsfält som består av en handfull avhandlingar samt Skolverkets utvärderingar, men detta håller alltså på att ändras. De större svenska forskningssatsningar som gjorts inom slöjdområdet begränsar sig till *Skolan och slöjden 1976–80* (Eriksson et al., 1980) vid Linköpings universitet, Skolverkets två nationella utvärderingar av slöjdämnet, NU92 och NU03 (Skolverket, 1993, 1994, 2005) samt projektet *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker* som genomfördes som ett samarbete mellan Stockholms universitet, Göteborgs universitet och Umeå universitet (ex. Borg, 2006; Lindberg, 2007; Johansson, 2006; Lindström, 2008). Slöjd tillhör visserligen fortfarande ett av de skolämnen som är minst beforskat och där behovet av forskningsinsatser är fortsatt stort, men slöjdens ställning i vetenskapliga sammanhang håller på att förändras. Även om antalet avhandlingar som publiceras varje år inom området inte förändrats markant, har antalet vetenskapliga artiklar om undervisning och lärande inom slöjd och hantverk ökat avsevärt och de representerade forskningsmetoder som används i slöjdelaterade studier har flerfaldigats. Under 10-årsperioden 2004–2014 har till exempel ett antal antologier med inriktning mot slöjd- och hantverk publicerats (Lindberg & Borg, 2008; Lindström & Borg, 2008; Nygren-Landgärds & Borg, 2004, 2006; Rystedt & Säljö, 2008) och vid sidan av *Techne* har flera tidskrifter haft slöjd som särskilt tema (*Kritisk utbildningstidskrift*, 133/134; *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, Umeå universitet 13:2–3).

De nordiska länderna har sedan 1995 samarbetat kring slöjdelaterad forskning genom nätverket NordFo (www.nordfo.org). I NordFo:s serie *Techne* publiceras resultat från studier i och om framförallt nordisk slöjdforskning. Nätverket har även organiserat ett antal internationella forskningskonferenser med deltagare från många länder utöver de nordiska. Deltagandet på dessa konferenser visar tydligt att intresset för slöjd inte är begränsat till de nordiska länderna och antalet publikationer på engelska också vid sidan av dessa konferenser har ökat markant under den aktuella perioden.

Sammanfattningsvis kan sägas att undervisning och lärande i slöjd och hantverk inte längre är en angelägenhet enbart för en redan initierad inre krets

av entusiaster utan något som engagerar och berör också en bredare publik. Ett antal forskare utan bakgrund inom slöjd har den senaste tiden publicerat texter som behandlar slöjddämnet och de kunskapskvaliteter som utvecklas där (se exempelvis Alexandersson & Lantz-Andersson, 2008; Lindwall & Ekström, 2008, 2012; Säljö, 2008). Slöjdforskning har under det senaste decenniet återkommande presenterats utanför slöjdspecifika sammanhang och studier av slöjdundervisning har rapporterats i ett flertal tidskrifter och antologier som inte specifikt vänder sig till en slöjdintresserad publik. Denna vidgning av sammanhang där forskningsresultat diskuteras ger en god grund för en fortsatt utveckling av slöjdforskning samtidigt som forskning om slöjd och de resultat som framkommit blir uppmärksammade i bredare kretsar.

I den här översikten presenteras forskning relaterad till slöjddämnet i grundskolan, i huvudsak publicerad mellan 2004–2014. Översikten är organiserad utifrån ett antal teman i relation till Skolverkets utvärdering av grundskolan NÄUI3 som genomfördes 2013 parallellt i ämnena bild, musik och slöjd (Skolverket 2015a, 2015b). Urvalet av studier som presenteras är baserat både på relevansen för skolans slöjdverksamhet och studiernas empiriska förankring; i översikten presenteras företrädesvis studier med en stark förankring i slöjdverksamhet.

Föreställningar om slöjddämnet

I detta avsnitt presenteras en bild av hur slöjddämnet uppfattas av olika grupper och vilka föreställningar om ämnets roll i den svenska grundskolan som kartlagts. Slöjd är ett omtyckt och uppskattat ämne bland en majoritet av grundskolans elever! Ämnets popularitet har visats bland annat genom flera olika utvärderingar (Skolverket 1993, 2004, 2005, 2007). Samtidigt har slöjddämnet en svag identitet genom att det länge saknats en allmänt känd och accepterad bild av vad som motiverar slöjd som ett obligatoriskt skolämne (Borg, 2001). Eleverna uppfattar slöjd som ett av de roligaste ämnena i skolan. Eleverna uppfattar dock inte kunskaper från slöjddämnet som viktiga. En liknande bild av elevernas uppfattning visades i NU-92 (Skolverket, 1993). Fastän eleverna uppger att de i mycket hög grad exempelvis får ta egna initiativ och eget ansvar i slöjden, tycks detta inte vägas in när eleverna anger nyttan av kunskaper från sin slöjdundervisning.

Slöjddämnet och slöjdens roll i den svenska grundskolan har upprepade gånger varit föremål för diskussion, och hur slöjddämnets status som obligatoriskt ämne motiverats har historiskt sett varierat. Förändrade målsättningar för ett skolämne genom olika läroplaner kan tyda antingen på att ämnet anpassas till samhällets utveckling och behov, eller att ämnet söker efter en identitet. Teckningsämnet har blivit bild, hemkunskap heter nu hem- och konsumentkunskap. Gymnastikämnet har gått via idrott till att nu benämnas idrott och hälsa. Slöjddämnets utveckling och förändrade målsättningar har inte på samma tydliga sätt som för några andra ämnen visats genom förändringar i ämnets benämning. Okunskap eller ogillande kring slöjddämnets syfte har inneburit att slöjddämnet vid olika tidpunkter har ifrågasatts på vitt skilda grunder. Exempelvis ”slöjd är en hobby inte ett skolämne”, ”slöjd borde ersättas med viktigare kunskaper som IT”, och ”kompetens att sy i en knapp är en förlegad typ av kunskap (Hasselskog, 2010). Kring slöjd och andra så kallade praktiska och/eller estetiska ämnen i skolan uppkommer förväntningar och uppfattningar på andra grunder än genom de mål och syftesbeskrivningar vilka legitimerar ämnena i styrdokumentet.

Johansson (2002) visar att föräldrars bild av slöjdundervisningen i stor utsträckning relaterar till förhoppningar om kunskaper av rent praktisk nytta, samtidigt som föräldrarna uppger sig ha dålig kunskap om slöjddämnets officiellt uttalade målsättningar. En vanlig uppfattning är att slöjd som ett ”praktiskt” ämne utgör en motvikt till andra mer ”teoretiska” ämnen. Lindgren (2006) visar motsvarande förekomst av kompensatoriska och balanserande motiv för de estetiska ämnena i skolan. Vissa elevers tillkortakommanden i en del av skolverksamhet, skall kompenseras av deras framgång i den estetiska delen. Verksamheten skall enligt Lindgrens studie upprätthålla balansen mellan det som ofta uttrycks som teori och praktik.

Begreppet slöjd går tillbaka till 1300-talet där det omnämndes i Östgötalagen. Enligt *Svenska akademins ordbok* från 1981 stammar ordet slöjd från fornsvenskans slöghð och förklaras som att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, skicklig, fyndig och påhittig. Slöghð står också för slughet, flitighet, skicklighet, kunnighet och klokhet (Johansson, 2002). Slöjdbegreppet i sin ursprungliga betydelse syftar därmed mer på egenskaper hos individen, än vad det är individen eller den slöjdande gör. I dag syftar slöjddämnet i grundskolan till att utveckla olika typer av förmågor hos eleverna, förmågor som till stor del omfattar andra områden än de av ”ren praktisk nytta”.

Skolämnet slöjds främsta värde ligger inte i dess omedelbara nytta – även om tillfredsställelsen i att kunna skapa, framställa och uttrycka sig med föremål inte ska underskattas. Det är inte heller görandet i sig som är det centrala. Inte ens materialkännedom och vana vid att hantera enkla redskap och verktyg är tillräckligt för att motivera slöjdens plats på schemat. Ämnets ställning bygger snarare på dess bidrag till en allsidig personlig utveckling och utvecklingen av förmågor som alla människor har användning av (Skolverket, 2011b, s. 6)

Enligt kursplanen ska slöjdundervisningen bidra till att utveckla elevernas förmåga att formge och framställa föremål, välja och motivera tillvägagångssätt i slöjdarbetet, analysera och värdera arbetsprocesser, samt att tolka slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck (Skolverket, 2011a, s. 213). Lindström (2008) har i en studie av blivande slöjdlärares portfolios vid arbete i metallslöjd visat att en pedagogiskt upplagd slöjdundervisning bidrar till lärande genom slöjd. Visuellt föreställningsförmåga, tålmod och risktagande ges som exempel på övergripande förmågor som främjades genom slöjdarbete.

Johansson (2005, s 227) beskriver attityden mot slöjdämnet som problematisk: ”Trots att eleverna arbetar mot de mål som finns, både i skolans kursplan och i läroplanen, så upplever elever och föräldrar att de kunskaper man får i slöjden inte är särskilt viktiga för utveckling och lärande”. Eleverna synes vare sig koppla samman kunskaper från slöjdundervisningen med fortsatt utbildning eller med kommande yrkesliv. Slöjdämnet rangordnas också lågt i den nationella utvärderingens föräldraenkät där föräldrarna fick svara på vilka ämnen som är viktigast för deras barns utveckling (Skolverket, 2005). Utifrån Skolverkets nationella utvärdering 2003 (NU-03) kan en bild av lärare, elevers och föräldrars tankar och åsikter om slöjdämnet tecknas; hur ser dessa grupper på ämnet och vilken roll tycker de att slöjden spelar i dagens grundskola och för elevernas framtid? Utvärderingen visade att måloppfyllelsen generellt var hög gällande utveckling av elevernas slöjdekunskaper, deras inflytande, och gällande att ta eget ansvar. Måloppfyllelsen var generellt sämre gällande att anlägga olika perspektiv i slöjdundervisningen, exempelvis jämställdhets- och miljöperspektiv, ekonomiska aspekter, kulturella och etiska värden. I fråga om utveckling av olika personliga kvaliteter och egenskaper hos eleverna var utvärderingens bild mer osäker och visade variation. Lärarna uppgav att de fokuserar detta, men eleverna uppfattade det mindre i flera delar. Utvärderingen visade

att undervisningen hade ett större fokus på görandet, än på reflektion och lärande. Även om resultaten varierar mellan skolor är den samlade bilden från utvärderingen att slöjdämnet intresserar eleverna, att de upplever engagemang och att de anstränger sig att göra sitt bästa.

Lärares syn på sitt undervisningsämne och yrkesutövande, samt lärare och elevers uppfattning om lärandemiljön, skiljer sig mellan olika skolämnen. Skillnaderna är så stora att Skolverket finner det motiverat att tala om olika ämneskulturer. I rapporten *Lusten och möjligheten. Om lärares betydelse, arbetssituation och förutsättningar* (Skolverket, 2006) lyfts ett antal framgångsfaktorer för att eleverna skall nå målen i respektive ämne:

1. Lärares utbildning
2. Läraren upplever sitt yrkesutövande som roligt
3. Lärares upplevelse av klassrumsmiljön
4. Styrdokumentens betydelse för lärares undervisning.

Enligt NU-03 (Skolverket, 2005) upplever slöjdlärarna att det är roligt att undervisa och de upplever klassrumsmiljön som positiv, mer positiv än många andra lärarkategorier. Slöjdlärarna tillmäter styrdokumentet ungefär lika stor vikt som lärarna i grundskolans övriga ämnen, och andelen undervisande i slöjdämnet som saknar behörighet är jämförbar med de flesta andra ämnena (Skolverket, 2004). Slöjdlärare kan dock i större utsträckning än lärare i många andra ämnen uppfattas vara individuella företrädare för sin verksamhet genom att slöjd är ett relativt litet ämne och att det därmed finns få slöjdlärare på varje skola. Detta kan i sin tur innebära att varje slöjdlärares egna förhållningssätt och syn blir mer framträdande i undervisningen, i jämförelse med andra skolämnen. Borg (1995, 2001) framhåller att slöjdlärare snarare styrs av tradition och beprövad erfarenhet, än av forskningsresultat eller på teoretiska grunder. Olika lärares inställning och attityd får en dominerande roll i utformningen av verksamheten. Kursplanetexter har enligt Borg inte haft någon större betydelse för slöjdlärares egen undervisning. Hur eller om detta förhållande har förändrats i och med övergången från regel- till målstyrning har inte studerats.

Många slöjdlärare uppger att de får försvara sitt ämne gentemot skolledare och kollegor i andra ämnen (Skolverket, 2005). Det är mer sällan det specifika för slöjdämnet uppmärksammas som en styrka och något positivt. Ett exempel är att när entreprenörskap i anslutning till införandet av Lgr11 starkt framhålls och enligt läroplanen ska genomsyra undervisningen i alla ämnen, så kopplas

de förmågor och kunskapskvaliteter som används för att beskriva entreprenörskap inte samman med slöjddämnet. De kvaliteter, exempelvis självtillit, kreativitet, viljan att ta risker, god kommunikativ förmåga, samarbetsförmåga och handlingskraft, som beskrivs som entreprenöriella kompetenser (Nutek, 2007) har funnits med i slöjddämnets senare kursplaner. Sådana exempel på specifika och utmärkande inslag i slöjdundervisningen lyfts sällan i diskussioner utanför skolslöjdskretsar. Borg (2008, s. 16) beskriver vad hon benämner ”två vanligt förekommande (van) föreställningar om slöjd, dels att slöjdföremålen i sig ses som själva ämnesinnehållet, dels att de kunskaper som exempelvis slöjdpåsen representerar lätt kan trivialiseras”. Ändå är känslan att slöjd som obligatoriskt ämne i grundskolan har ett stort och brett ”tyst” stöd bland såväl elever och lärare som föräldrar och allmänhet. Ett sådant stöd kan exemplifieras av ett webbaserat diskussionsforum i anslutning till ett debattprogram i tv där slöjddämnet ifrågasattes. Diskussionsfrågan var ”Är det dags att ta bort ämnen som slöjd och hemkunskap för att istället ge plats åt till exempel IT-kunskap?”. Bland de drygt 300 inlägg som gjordes var stödet för slöjddämnet massivt. Det var också ett brett spektra av människor i olika åldrar och med varierande yrken och intressen som delgav sina synpunkter. Det var dock påtagligt hur olika de argument som framfördes för fortsatt slöjdundervisning var.

Vid sidan av utvärderingsrapporterna har ett antal reflektioner kring slöjdämnets roll i grundskolan och hur slöjddämnet kan utvecklas i framtiden publicerats; samtidsanalyser av slöjdens status, prognoser om slöjddämnets framtida innehåll och begrundanden kring vilka kunskaper elever utvecklar genom att slöjda är exempel på ämnen som tagits upp de senaste tio åren.

Undervisningens praktiker

Den tidigare bilden att slöjdforskning främst bedrivits om slöjddämnet och inte analyserat faktiska exempel på slöjdverksamhet har förändrats de senaste 10 åren, mycket till följd av det tidigare nämnda omfattande forskningsprojektet *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker* som uttryckligen syftade till att undersöka slöjdundervisning så som den konkret organiseras. I och med detta projekt är studier som på ett eller annat sätt tar utgångspunkt i konkreta exempel från slöjdundervisningens praktiker nu den mest frekvent förekommande ansatsen bland svenska forskningspublikationer om slöjddämnet.

Slöjdundervisningens organisering

Marléne Johansson har under en längre tid gjort omfattande studier av slöjdundervisning i grundskolan med fokus på elevers kommunikation och lärande (ex. Johansson, 2005, 2006, 2008a, b; Johansson & Illum, 2009; Illum & Johansson, 2012). Utifrån videoinspelningar i klassrum har Johansson belyst kommunikation och lärande i slöjdundervisning från flera olika perspektiv. Enligt Johansson genomsyras slöjdundervisningen i skolan av kommunikation som är såväl verbal som icke-verbal: eleverna interagerar med varandra både språkligt och genom blickar, gester och gemensamt handlande (Johansson, 2006). Skisser, modeller och textuella instruktioner har också lyfts fram som avgörande för kommunikationen i slöjden. Ett framträdande resultat från Johanssons studier pekar på att elever, trots att de allt som oftast arbetar med individuella uppgifter, ändå har en omfattande interaktion med varandra i slöjdarbetet (Johansson, 2006). Johansson beskriver hur eleverna ofta hjälper varandra och turas om att vara den som kan och den som får hjälp.

Ett annat tema i Johanssons studier är den för lärandet betydelsefulla interaktion som försiggår mellan elever och slöjdens verktyg och material (Johansson, 2008; Johansson & Illum, 2009; Illum & Johansson, 2012). Johansson beskriver hur material och redskap har en inbyggd historisk, social och kulturell betydelse som fungerar som ett tankestöd för elevers arbete i slöjden: "Redskapen både erbjuder och får mening utifrån våra sociala och kulturella erfarenheter och de blir hjälpmedel för att tolka, ta ställning och handla" (Johansson, 2008, s. 147). Johansson menar att slöjdande är en oförutsedd och spännande arbetsprocess där elevernas "upplevelser i tillverkningsprocessen och genom slöjdprodukten, som artefakt, får mening i det förhållande som skapas mellan produkter, situation och sammanhang" (Johansson, 2008, s. 263).

Johansson lyfter fram de möjligheter till sinnliga och estetiska upplevelser slöjdarbete erbjuder (2005, 2006). Tillsammans med Bent Illum har Johansson undersökt de kroppsliga upplevelserna av att arbeta i slöjden och beskriver elevers arbete med att lära känna ett specifikt material och dess egenskaper (Johansson & Illum, 2009). Kunskaper i slöjd genereras enligt Johansson och Illum i stor utsträckning genom att uppleva arbetsprocessen med alla sinnen: genom att se materialet förändras, genom att höra hur ett redskap möter materialet, genom att känna materialet till exempel med händerna och även genom

att lukta på materialet. Denna typ av kunskaper kan inte förmedlas enbart med hjälp av ord och i en senare artikel ifrågasätter Johansson och Illum om det verkligen är rätt att säga att det är läraren som har lärt eleverna detta (Illum & Johansson, 2012, s. 13). Lärarens undervisning pekar ut viktiga områden och guidar eleverna i deras interaktion med slöjdens material, men det är genom elevens egen interaktion med material och redskap som kunskapen uppstår.

Skolans slöjdundervisning har i en annan studie jämförts med verksamheten i en så kallad Slöjdklubb¹ (Samuelsson, 2010, 2011). Även om mycket är gemensamt i båda typerna av verksamheten pekar Samuelsson på ett antal skillnader som antas ge olika typer av meningserbjudanden till de som deltar. Till att börja med omfattas de båda verksamheterna av olika villkor och ramfaktorer. I skolslöjden är till exempel elevernas närvaro obligatorisk medan slöjdklubben bygger på frivilligt deltagande. Antalet deltagare är nästan dubbelt i skolslöjden jämfört med den studerade slöjdklubben och slöjdklubben är dessutom åldersblandad till skillnad från undervisning i skolan. Andra viktiga faktorer som skiljer verksamheterna åt är deras syften och vem det är som styr planeringen av verksamhetens aktiviteter: medan skolslöjden syftar till att uppfylla mål beskrivna i nationella styrdokument utifrån en verksamhet planerad av läraren, syftar slöjdklubben främst till att skapa en aktivitet för barn och ungdomar att delta i och verksamheten planeras utifrån deltagarna själva.

När det gäller organiseringen av själva slöjdaktiviteterna lyfter Samuelsson fram aktivitets-introduktionen, planeringsarbetet och lärarresponsen som tre aspekter som särskiljer verksamheterna från varandra. I Samuelssons studie kännetecknas skolslöjden av en konvergent introduktion där aktiviteten är förutbestämd och där alla deltagare arbetar med samma uppgifter. I slöjdklubben används istället en divergent introduktion där deltagarna ombads beskriva sina önskemål inför terminen vilket sedan låg till grund för planeringen av verksamheten. När det gäller planeringsarbetet beskriver Samuelsson hur skolslöjden utgår från ett linjärt planeringsarbete där eleverna hålls ansvarig gentemot sina initiala skisser och där avsteg från dessa upplevs som problem och skäl för korrigering. I slöjdklubben hanteras förändringar och avsteg från en tidigare i de inte som något bekymmersamt utan snarare som en förväntad del av slöjdakti-

1 Slöjdklubben är en rikstäckande verksamhet där barn mellan 7 och 14 år får utforska hemslöjdens material och verktyg. Verksamheten finns i hela landet och består av lokala klubbar, med mellan fem och tolv barn i varje grupp. (www.hemslojden.org)

viteterna. Slutligen menar Samuelsson att deltagarna i de båda verksamheterna ges respons på sina frågor utifrån två olika mönster. Enligt Samuelsson karaktäriseras skolslöjden av långa perioder av obestämd väntan på lärarens respons: eleverna får vänta länge på att få hjälp att komma vidare i sitt arbete vilket leder till frustration och skulle eleverna interagera med varandra under sin väntan hanteras detta som ett problem. I slöjdklubbarna responderar verksamhetsledaren omedelbart på deltagarnas frågor och i de fall deltagarnas behöver vänta finns det inget som hindrar att de samtalar med varandra om verksamhetsrelaterade ämnen eller något helt annat.

Slöjdens objekt

Slöjdens estetiska och gestaltande aspekter är relativt ouppmärksammade i svensk forskningslitteratur men har gjort till centralfigur i Mäkeläs avhandlingsprojekt (Mäkelä, 2011). Avhandlingens tar slöjdestetik som sitt forskningsobjekt i syfte att utforska skolämnet slöjd ur ett estetiskt perspektiv. I studien presenteras ungdomars berättelser om slöjdämnet och deras resonemang kring sina egna slöjdprodukter tillsammans med en semiotisk analys av dessa slöjdobjekt. Studiens resultat kan sammanfattas med tre skilda men relaterade perspektiv på slöjd: slöjd som personligt projekt; relationell slöjd och slöjd som gestaltning. I ungdomarnas berättelser om slöjden i skolan förstärks bilden av elevers generellt positiva bild av slöjdämnet. Det framkommer även att slöjden har en stor betydelse för elevernas liv utanför skolan och att slöjdprodukternas estetiska utformning ofta är relaterad till den kontext de är tänkta att ingå i när de blir färdiga. Vidare anser eleverna att slöjd är ett sätt för dem att uttrycka sig estetiskt och Mäkelä poängterar att ungdomarnas berättelser rymmer långtgående filosofiska resonemang om estetiska aspekter i slöjden. I intervjuernas framhålls slöjdens kommunikativa möjligheter jämte de rent perceptuella sinnesstimuli. Också i de fall där ungdomarna inte själva var bekanta med ordet estetik har Mäkelä sett medvetna estetiska uppfattningar i relation elevernas arbete i slöjden. Avslutningsvis argumenterar Mäkelä för vikten av ”ett integrerat estetiskt perspektiv bestående både av estetiska, gestaltande och kreativa aspekter för att kunna nå utöver en eterisk sinnesupplevelse” (Mäkelä, 2011, s. 228).

Lärares arbete i slöjdundervisning

På de flesta skolor finns två slöjdlärare, en i textilslöjd och en i trä- och metallslöjd. Uppdelningen i olika grupper utifrån slöjdmaterial är inte föreskriven i nu gällande läro- och kursplaner, men uppdelningen är i praxis rådande på nästan alla skolor. Slöjdlärarnas ämnesgrupper på enskilda skolor, och på skolområdes- och kommunnivå blir naturligt små i jämförelse med lärargrupperna i exempelvis språk eller i de natur- och samhällsorienterande ämnena. Detta är en situation som har gällt för slöjdlärarna i grundskolan under många år, och under flera läroplansskiften. I pågående skolutveckling minskar dessutom arbetet i ämnesgrupper till förmån för arbetslag bestående av lärare utbildade i olika skolämnen (Skolverket, 2004). Detta beskriver en arbetsmiljö och kultur där slöjdlärare ofta, och utan att själva kunna påverka det, blir ensamma ämnesföreträdare. Tillsammans med det faktum att en stor majoritet av eleverna tycker om skolslöjden och är nöjda med sin slöjdundervisning (Skolverket, 2004; 2005), innebär det att slöjdlärares förutsättningar och motivation för att tillsammans med andra ämnesföreträdare granska, diskutera, reflektera över och utveckla slöjdundervisningen och sina intentioner med den är små (Hasselskog, 2006).

Slöjdlärarna trivs generellt mycket bra med sitt arbete. De uppger att det är roligt, utvecklande och engagerande att undervisa i slöjd, men de upplever samtidigt stress. Slöjdlärarna är den lärarkategori i grundskolan som i störst utsträckning uppger att deras tid inte räcker till när eleverna undrar över något. Skolverkets utvärdering NU-03 visar också att slöjdlärare ofta planerar sin undervisning ensamma (Skolverket, 2005).

Lärares roll och agerande i slöjdundervisning har fokuserats explicit i ett antal publikationer (Borg, 2001; Hasselskog, 2006, 2008, 2010). Tillsammans med Skolverkets nationella utvärdering (Skolverket, 2005) har det visats att olika slöjdlärares sätt att organisera och genomföra sin slöjdundervisning varierar stort. Slöjdlärare ger uttryck för olika syn, både på sin egen roll och funktion, och i synen på sina elever. Lärarna har olika stilar och strategier, deras fokus är i olika utsträckning riktat mot elevernas process respektive produkt. Skillnader gäller också slöjdlärares fokus på elevernas görande respektive lärande (Hasselskog, 2006). Vidare har vistats skillnader mellan hur elever som önskar hjälp förväntas agera; söka upp läraren, vänta på läraren som går från elev till elev,

skriva upp sig på ”hjälpistan”, eller i första hand ta hjälp av sina kamrater. Förhållandet mellan lärar- och elevinitierade arbeten varierar också, liksom lärares grunder för bedömning och betygsättning av sina elevers lärande (Hasselskog, 2008). Borg (1995) pekar på två systemberoende faktorer som skulle kunna förklara varför slöjdundervisningen varierar så mycket från skola till skola:

1. Slöjdamnet med sin i praxis rådande uppdelning mellan textilslöjd och trä- och metallslöjd med var sin historia och representerande en kvinnlig respektive en manlig kultur.
2. Avsaknaden av centralt producerade läromedel för slöjdundervisningen.

Hasselskog (2008) hävdar att slöjdlärare i större utsträckning än lärare i andra ämnen är individuella företrädare för sitt ämne. Detta skulle kunna förklara varför varje slöjdlärares egen syn och förhållningssätt kan bli framträdande i undervisningen i jämförelse med undervisningen i många av grundskolans andra ämnen. Att en lärares egen förståelse av sitt skolämne påverkar valet av undervisningsinnehåll och utformningen av undervisningen har visats av bland andra Bjurulf (2008) i teknikämnet, Bouij (1998) i musikämnet, Molin (2006) i geografi, Sandahl (2005) i idrott och hälsa, och mer generellt av Skolverket (2006). Ett antal faktorer möjliggör eller innebär att varje enskild lärares påverkan på undervisningens utformning och inriktning kan antas vara särskilt stor i slöjdamnet.

Slöjdämnets svaga identitet – varför ämnet finns och vilka kunskapskvaliteter undervisningen ska utveckla – kan bidra till uppfattningen att det saknas uttalade förväntningar på lärare, och på vad lärare och elever skall arbeta med i slöjdundervisningen. Andra faktorer som kan bidra till att varje enskild slöjdlärares syn och förhållningssätt får stort genomslag i undervisningen är: Sparsam förekomst av gemensamma läromedel, slöjdlärarna utgör små lärarkategorier på varje skola och har därför begränsad kontakt med ämneskollegor, och att slöjdlärare ofta har personliga intressen inom delar av ämnets område vilket kan påverka deras undervisning innehållsmässigt (Hasselskog, 2010). Dessa faktorer torde ha särskilt stor påverkan på den relativt stora andel obehöriga lärare som undervisar i slöjdamnet. Dessutom kan brist på slöjddidaktiskt inriktad forskning innebära att slöjdlärare har såväl begränsade möjligheter, som saknar vana vid att ta del av och relatera sin undervisning till forskningsresultat. Genom att eleverna generellt uppfattar slöjdamnet och verksamheten som positiv och

engagerande (t ex Skolverket, 2004, 2005) ökar sannolikheten att läraren uppfattar sin verksamhet som bra och väl utformad.

I en studie (Hasselskog, 2010) av slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen identifieras tre huvudsakliga förhållningssätt bland de deltagande slöjdlärarna:

1. lärare som vid behov stöttar eleverna i deras slöjdarbete,
2. lärare som instruerar eleverna i deras framställning av slöjdföremål
3. lärare som fokuserar elevernas förståelse utifrån pågående slöjdarbete.

Utöver skilda förhållningssätt hos lärarna visar studien variationer flera andra områden: Hur kontakten mellan lärare och elever etableras, om lärarens fokus är riktat mot eleven eller dennes slöjdföremål, om och hur eleverna redovisar färdiga slöjdarbeten, om initiativet i pågående arbeten ligger hos läraren eller eleven, hur lärare använder ämnesrelaterade begrepp, och i vilken utsträckning lärare har en kö av elever som väntar på hjälp. Slutsatsen i studien är att inget av de identifierade förhållningssätten är ”bäst”. Däremot hävdas att de tre förhållningssätten påverkar hur och vad eleverna ges förutsättningar att lära.

En del av studien baseras på dagböcker från lärare och elever i årskurs 9, insamlade genom *Skolverkets nationella utvärdering* NU-03. Utifrån dagböckerna har fyra slöjdläraridealtyper konstruerats; Serviceman, Instruktör, Handledare och Pedagog. Idealtyperna relaterar till de tre skilda förhållningssätten enligt följande:

Lärare som stöttar – Serviceman;

Lärare som instruerar – Instruktör;

Lärare som fokuserar förståelse – Handledare och Pedagog.

Det som skiljer de två sistnämnda idealtyperna är att Handledaren är inriktad på förståelse i relation till pågående slöjdarbete, medan Pedagogen i större utsträckning lyfter förståelsen till en mer generell nivå. I följande tabell visas vad som utmärker de fyra idealtyperna (se nästa sida):

	Service­man	Instruktör	Handledare	Pedagog
<i>Roll­termer</i>	Hjälpa, fixa, stötta, serva, lösa	Visa, instruera, vägleda, ge råd, tyda beskrivning	Diskutera, förklara, handleda	Diskutera, dialog, lyssna, föreslå
<i>Elever i fokus</i>	De som önskar	De som behöver i förhållande till pågående slöjdarbete	Alla, men fokus på de minst självständiga och de som ber om hjälp	Alla – utifrån varje elevs behov eller nivå
<i>Eleverna lär genom att</i>	Prova, erfara	Imitera, följa instruktioner, erfara	Göra val, diskutera, förstå	Uppleva, reflektera, förstå
<i>Tidsorientering</i>	Här och nu	Nu och nästa moment	Pågående slöjdprojekt	Tidigare, nu och framåt
<i>Initiativet hos</i>	Eleven	Läraren	Elev och lärare	Elev och lärare
<i>I centrum</i>	Elevens färdigställande av produkten	Produkt och tekniker	Produkt och process	Produkt och process
<i>Yrkesspråk</i>	Sparsamt	Hantverkstermer	Hantverks- och processtermer	Hantverks-, process- och lärande- (styrdokument) termer
<i>Mål/idealsituation</i>	Självgående elever	Självinstruerande elever	Pågående dialog	Dialog, reflektion,
<i>Ämneskunnande används för att</i>	Göra	Instruera eller visa	Diskutera	Lyfta till generell nivå
<i>Förhållande till svårigheter i elevernas egna arbete</i>	Löses av läraren eller undviks genom elevens eget val av arbete	Förebyggs av läraren genom instruktioner inför olika moment	Förebyggs ofta av eleven själv i och genom planering	Förebyggs ofta av eleven själv i och genom planering och reflektion
<i>Elevers sätt att hantera svårigheter</i>	Löses av läraren, eller får eleven att ge upp	Hjälp eller anvisning från läraren väntas	Löses av eleven, med eller utan stöd från läraren	Löses av eleven, med eller utan stöd från läraren
<i>Redovisning/ utvärdering</i>	Sker sällan eller aldrig	När det sker är fokus att läraren härigenom skall bedöma elevens prestation	Eleven delger läraren sina erfarenheter utifrån arbetet	Eleven redovisar för läraren. Läraren ger någon typ av respons

Tabell 1: Lärares förhållningssätt i slöjdundervisningen (Hasselskog, 2010, s. 191)

Hasselskog (2010) visar att skillnader i lärares förhållningssätt, i föregående tabell beskrivet i form av fyra idealtyper, är mer framträdande mellan olika lärare, än i enskilda lärares sätt att förhålla sig till sina olika elever.

Hantverkets pedagogik

Slutligen har ett antal studier presenterats som diskuterar lärande och undervisning inom slöjd och hantverk på ett mer övergripande plan utan att knyta analysen till någon speciell undervisningsform (Ekström, 2008a, b, c, 2012;

Ekström, Lindwall & Säljö, 2009; Lindwall & Ekström, 2008, 2012). Fokus för dessa studier är villkoren för lärande och undervisning inom kunskapsområden där kropp och materialitet är centrala. Även om empirin i studierna är hämtade från slöjdundervisning inom ramen för lärarutbildning är det ändå relevant att diskutera några av resultaten i relation till slöjd i grundskolan. Ett karaktärsdrag för undervisning och lärande i slöjd och hantverk som lyfts fram är förståelsens intima sammanvävning med utförandet av hantverksrelevanta handlingar: den som deltar i slöjd- och hantverksundervisning ska inte bara lyssna på en lärare och förstå utan också utföra de handlingar och moment läraren beskriver. De olika studierna, som alla är kopplade till samma projekt, tar avstamp i vad som benämns som kunskapens manifesta karaktär och diskuterar hur detta karaktärsdrag formar villkoren för lärande och undervisning. Till att börja med diskuteras hur undervisningsrelevanta handlingar ofta är organiserade med och genom kroppen: studenter visar sina problem i och genom deras handlingar, studenters frågor till läraren utgår ofta från hur deras kroppar är organiserade i relation till material och verktyg, lärarens instruktioner till studenterna och korrigeringar av deras handlingar bygger ofta i stor utsträckning på kroppsbaserade handlingar medan den verbala delen får mindre utrymme (Ekström, 2008a; Lindwall & Ekström, 2008, 2012). Vidare ger kunskapens manifesta karaktär i slöjd och hantverk lärare möjlighet att omedelbart bedöma och få tillgång till studenternas förståelse av undervisningsämnet.

I många ämnen kan det vara svårt för lärare att följa enskilda studenters lärande och bedömningen av vad studenterna lärt sig hanteras främst i efterföljande prov och examinationer. I själva undervisningsaktiviteterna är lärare ofta beroende av studenternas egna uttalanden om huruvida de har förstått något och de lägger mycket tid på att försöka avgöra om studenterna verkligen förstått det de säger sig ha förstått. I slöjd och hantverk däremot, gör den täta kopplingen mellan kunskaper och konkreta handlingar studenternas förståelse omedelbart tillgängliga för läraren: "hantverkets materiella och kroppsliga karaktär blottar hantverkarens förståelse för och i den aktuella aktiviteten och gör det svårt att påstå sig ha kunskaper utan att också kunna uppvisa dessa kunskaper" (Ekström, 2012, s. 97–98).

Ett annat tema som diskuteras är kopplingen mellan instruktioner och beskrivningar å ena sidan och skapandet av ett konkret hantverksföremål å andra sidan (Ekström, Lindwall & Säljö, 2009). I undervisningsaktiviteter där

studenterna inte bara förväntas att lyssna på en lärare utan också använda det läraren berättar för att skapa ett materiellt föremål behöver studenterna ha inte bara en generell förståelse av området utan specifika kunskaper om hur lärarens instruktioner ska omvandlas till kroppsliga rörelser som resulterar i det tänkta föremålet. På en mer övergripande nivå diskuterar studien en svårighet i att relatera generella beskrivningar till specifika exempel, vilket i pedagogiska sammanhang återkommande aktualiseras som svårigheter att använda information från en föreläsning i en efterföljande pedagogiska uppgift. Ett sätt att förstå denna svårighet som lyfts fram i studien är att studenter som lyssnar till en genomgång eller föreläsning utan att ha egna konkreta erfarenheter från det område som behandlas lösningar till problem de inte upplevt och ges svar på frågor de ännu inte ställt. Inte förrän studenterna i studien påbörjat sitt arbete insåg de vilken information de behövde för att kunna fullfölja sin uppgift. I studien diskuteras dilemmat att studenter behöver bli introducerade till ett för dem okänt område för att kunna börja arbeta med det, samtidigt som de behöver egna erfarenheter från området för att kunna ta till sig informationen.

Slöjd ur ett intersektionellt perspektiv

Att fundera över hur olika sociala identiteter medverkar till att ge olika individer olika förutsättning i undervisningen är nödvändigt för att kunna uppnå en skola på lika villkor. Intersektionalitetsanalyser av slöjdens verksamhet och studier med syfte att belysa slöjden ur ett jämställdhetsperspektiv saknas fortfarande i stor utsträckning. Det område som belysts mest i relation till slöjddämnet är frågor om könssegregerad undervisning och skolans roll i upprätthållandet av genusstrukturer inom slöjden. Med tanke på slöjddämnets tidiga uppdelning i Slöjd för gossar och Slöjd för flickor innehåller historiskt orienterade beskrivningar av slöjddämnets utveckling allt som oftast en diskussion som relaterar slöjden till frågor om genus och könssegregerad undervisning. I relation till samtida slöjdundervisning är dock forskning med fokus på frågor relaterade till genus i det närmaste obefintlig. Trots att slöjden är ett ämne där flickor och pojkar många gånger undervisas i skilda grupper och där olika delar av ämnesinnehållet är starkt förknippat med flickor respektive pojkar är detta inte något som gjort till fokus i studier av grundskolans slöjdundervisning.

I de nationella styrdokumenten för den svenska grundskolan lyfts jämställdhet fram som ett viktigt område och Lgr11 fastslår att skolans bemötande av, och de krav som ställs på flickor respektive pojkar, bidrar till att forma elevernas uppfattning om vad som är kvinnligt respektive manligt. Skolan har därmed givits uppdraget att förmedla och gestalta jämställdhet mellan kvinnor och män, och säkerställa att ingen i skolan skall diskrimineras på grund av kön. Läroplanen anger vidare att skolan inte bara ska garantera att ingen elev diskrimineras och att skolan också har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster, och aktivt främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Slöjdundervisningen är på de flesta skolor fortfarande uppdelad i textilslöjd respektive trä- och metallslöjd (Skolverket, 2005a). I textilsløjden möter de flesta elever en kvinnlig lärare, medan den manliga dominansen är stor bland lärarna i trä- och metallslöjd. Upp till skolår 5–6 är det vanligast att eleverna byter mellan textil- och trä- och metallslöjd varje termin. Därmed har de flesta elever, pojkar och flickor, haft ungefär lika mycket av textil- respektive trä- och metallslöjd vid övergången till skolår 6 eller 7. Under de sista åren i grundskolan varierar sätet att organisera slöjdundervisningen i förhållande till de tidigare slöjdarterna mellan olika skolor. På omkring hälften av skolorna i NU-03 tillåts eleverna välja om de vill ha textil- eller trä- och metallslöjd, medan den andra hälften av skolorna inte tillåter sina elever att göra detta val. När eleverna tillåts att välja, väljer 80% av flickorna textilslöjd och 80% av pojkarna trä- och metallslöjd, även om variationen mellan olika skolor är stor. Tre av fyra elever uppger att de under pågående slöjdarbete kan gå till ”den andra slöjdsalen” för att hämta material de behöver. En majoritet av eleverna uppger dock att de inte tillåts gå in och arbeta i ”den andra slöjdsalen”. Det är vanligare att slöjdlärarna samarbetar och planerar med kollegor i samma material, än att slöjdundervisningen på en skola planeras tillsammans av lärarna i hela slöjddämnet. Utvärderingen visar också brister i samarbetet mellan lärarna i de två materialinriktningarna när det gäller betygssättning. Åtta av tio slöjdlärare anger att de uppfattar att slöjddämnet bidrar till ökad jämställdhet, och en lika stor andel av eleverna uppfattar att slöjdlärarna behandlar pojkar och flickor lika. Det sistnämnda gäller oavsett om eleverna arbetar i textilslöjd eller trä- och metallslöjd när de svarar, och lika för pojkar och flickor (Skolverket, 2005a).

Historiskt sett har slöjd funnits som ämne i grundskolan sedan 1969 och i de olika kursplanerna kan en progressiv förskjutning mot mål och kunskaps-

områden som går utöver specifika material ses. Medan slöjdämnet i Lgr80 var uppdelat i textil- respektive trä- och metallslöjd, talades det i kursplanen 1994 (Lp094) om "slöjdområdet" i singular. I en enda mening blev kursplanen mer specifik i fråga om material än "mjuka och hårda material" eller "slöjdens material": "Eleven får genom att arbeta med såväl textilslöjd som trä- och metallslöjd erfarenhet av skapande arbete både i mjuka och hårda material." (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 45). Genusaspekter behandlades mer utförligt i slöjdämnets kursplan från 1994 än i tidigare kursplaner:

Eleverna skall bli medvetna om kvinnors och mäns slöjdtraditioner och få kännedom om den rika skatt av vardagshistoria som dessa slöjdtraditioner kan förmedla. De kan härigenom få kännedom om både mäns och kvinnors levnadsbetingelser. Ämnet skall ge förutsättningar för båda könen att självständigt klara såväl traditionellt kvinnliga som manliga uppgifter i vardagslivet och att göra funktionella, ekonomiska, estetiska och miljömedvetna bedömningar vid val av material och arbetssätt (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 44).

År 2000 reviderades kursplanerna för grundskolans ämnen. I slöjdämnets kursplan (Kpl 2000) används inte längre beteckningen mjuka och hårda material. Däremot nämns de traditionella materialen: "Slöjdarbete i textil, trä och metall syftar till att stärka elevens tilltro till den egna förmågan och utveckla kunskaper som ger beredskap för att klara uppgifter i det dagliga livet" (Skolverket, 2000a, s. 91). Ett av uppnåendemålen i slutet av år fem föreskriver också att eleverna skall ha genomfört arbeten i textil-, trä- och metallslöjd. Slöjdämnet skall enligt Kpl 2000 ge eleverna insikter om jämställdhetsfrågor, men kursplanen innehåller inte längre något om "traditionellt kvinnliga och manliga uppgifter i vardagslivet" eller om respektive köns slöjdtraditioner. Kursplanen anger inte heller hur undervisningen skall organiseras eller fördelas i förhållande till olika material eller för att eleverna skall få insikter i jämställdhetsfrågor. Däremot framgår att skolan i sin slöjdundervisning skall sträva efter att eleven: "bygger upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov med beaktande av aspekter som jämställdhet, ekonomi och miljö" (Skolverket, 2000a, s. 92). Det slöjdundervisningen i förhållande till jämställdhet är tänkt att förhålla sig till eller att utveckla hos eleverna enligt läro- och kursplan kan beskrivas som

tre olika aspekter: Att gestalta jämställdhet mellan könen, att anpassa undervisningen till flickor respektive pojkar, och att utveckla elevernas medvetenhet och deras handlingsberedskap att förhålla sig till jämställdhet (Hasselskog, 2009). Olika typer av mål som kräver olika strategier från skolan och läraren, och där målen och strategierna ibland kan uppfattas stå i motsats till varandra.

Med fokus på genusaspekter kan slöjdämnets utveckling kortfattat beskrivas som: Från benämning av ämnena i form av kön, via namn utifrån material, till bara slöjd. Från särundervisning av flickor och pojkar, via obligatorisk undervisning i bägge slöjdarterna för båda könen, till större inflytande för olika elevers önskemål. Från kvinnliga lärare för flickor och manliga lärare för pojkar, via att alla elever mötte lärare av bägge könen i respektive slöjdart, till en övervägande andel kvinnliga slöjdlärare totalt. Från olika mål för respektive kön, via gemensamma mål för flickor och pojkar i respektive slöjdart, till gemensamma mål i ett sammanhållet slöjdämne. Mål som idag dessutom innefattar jämställdhetsaspekter (Hasselskog, 2009). När läro- och kursplanens föreskrifter gällande jämställdhetsaspekter speglas mot bilden av slöjdundervisningen från NU-03 (Skolverket, 2005a) framträder en komplex situation. En situation där läraren har ansvar för att undervisningen anpassas till de jämställdhetsmål som är föreskrivna. En fråga som väcks är vilken bild av vad som är kvinnligt respektive manligt skolans slöjdämne och undervisning bidrar till att forma hos eleverna.

Att alla pojkar och flickor har både textil och trä- och metallslöjd kan ses som ett steg mot ökad jämställdhet i förhållande till den ursprungliga uppdelningen i flickrespektive gosslöjd. Å andra sidan skall skolan gestalta jämställdhet mellan könen, vilket för slöjdämnet då skall relateras till att eleverna i textilslöjden möter en kvinnlig lärare i en arbetsmiljö som påminner om hemmiljö, och i trä- och metallslöjden oftast möter en manlig lärare i en inramning som mer påminner om yrkesverksamhet (Johansson, 2002). Situationen riskerar att bidra till reproduktion av olika könskodade delar av slöjdområdet. Skolans uppgift att motverka traditionella könsmönster skall också ställas i relation till bilden från NU-03 där fyra av fem elever gör könsbundna val. Att omkring hälften av skolorna låter sina elever välja mellan textil- och trä- och metallslöjd under grundskolans senare år, medan övriga eleverna inte ges denna möjlighet (Skolverket, 2005a), är anmärkningsvärt också ur likvärdighetsaspekt.

Bedömning

Betyg och bedömning är delar av skolans verksamhet som tillskrivs stor vikt och som inom den pedagogiska forskningen generellt varit föremål för omfattande studier. I relation till slöjdämnet har dock detta område hittills inte varit prioriterat och de studier som gjorts bygger på ett begränsat empiriskt underlag. Den mest omfattande bilden av betyg och bedömning i slöjdämnet kommer egentligen från den utvärdering av ämnet som genomfördes av Skolverket runt 2003 (NU03) (Skolverket, 2005). Skolverkets utvärdering konstaterar att elevernas arbete och produkter sällan bedöms och värderas som en del i undervisningen. De värderingar som görs har oftast formen av enskilda redovisningar för läraren men det förekommer också att värderingen helt uteblir. En övervägande del av eleverna anger också att de så sällan som en gång per termin diskuterar sina arbetsinsatser och hur de ligger till i slöjdämnet med sin lärare.

Av studier gjorda utanför de nationella utvärderingarna av den svenska grundskolan är ett antal publikationer av Kajsa Borg mest framträdande (Borg, 2007, 2008). Borg utgår från strukturerade intervjuer med nio lärare och lärarutbildare i slöjd där lärarna ombetts jämföra ett antal slöjdföremål. Under intervjuerna har lärarna fått beskriva på vilka sätt de olika föremålen är lika och på vilka sätt de skiljer sig åt i syfte att utröna vilka aspekter av ett föremål slöjdlärare lägger vikt vid i sina bedömningar. Borg konstaterar att lärare generellt lägger större tonvikt vid kriterier som hör till arbetsprocessen – ungefär två tredjedelar av de ca 100 aspekter lärarna nämner i intervjuerna kan sorteras in där. Vidare kan nämnas att närmare hälften av dessa 100 aspekter på ett eller annat sätt är relaterade till att eleven har arbetat undersökande (Borg, 2008, s. 204). Av de aspekter som istället kopplats till produkten är en majoritet relaterade till elevernas hantverksskunnande. Borg har också sorterat lärarnas svar utifrån vilka förmågor och förhållningssätt de kan kopplas till. Här utmärker sig aspekter som kopplar till att vara uthållig och engagerad, att eleven utforskar bortom givna ramar, att kunna reflektera och värdera samt att utveckla hantverket (Borg, 2008, s. 205).

För att vidare undersöka lärares bedömningsgrunder i slöjden har Borg bett ytterligare 20 lärare sortera de aspekter som framkom under intervjuerna i relevanta respektive icke relevanta områden relaterat till hur de själva gör bedömningar i slöjdämnet. Denna undersökning visade på tydliga skillnader mellan

de olika presenterade aspekter på så sätt att det inte fanns något överlapp mellan de mest relevanta och de minst relevanta aspekterna; det vill säga, inga av de aspekter som valdes ut som mest relevanta förekom bland de som angavs vara av minst relevans och tvärt om. Också i denna undersökning framkom att huruvida elever är uthålliga och ihärdiga i sitt arbete eller ej är en viktig del för att göra bedömningar i slöjdämnet. Andra aspekter som framhölls som betydelsefulla var elevers förmåga att planera sitt arbete, deras drivkraft och självständighet i slöjdarbetet, huruvida elever kan hitta egna lösningar till problem eller ej, om de kan använda sig av tidigare kunskaper i sina arbeten, om de arbetar noggrant eller slarvigt och om de har förmågan att värdera sitt eget arbete. När det gäller de aspekter som angavs vara minst relevanta för bedömning i slöjdämnet återfinns exempelvis färgval, upplevelsen av elevers begåvning, hur elever lyckas i teoretiska prov, i vilket omfattning eleverna har bearbetat materialet, om eleverna experimenterar eller om de arbetar traditionellt, elevers förmåga att ta hänsyn till rutiner, om slutprodukten är estetiskt tilltalande eller ej och om eleverna har en medvetenhet om sin egen arbetsprocess. Utifrån resultaten av Borgs undersökning förefaller lärare i slöjd främst vara inriktade mot att bedöma själva genomförandet av arbetsprocessen. Borg menar ändå att lärare i slöjd inte bortser från produkten i sina bedömningar och ställer sig istället frågan varför detta inte syns i hennes undersökning? Handlar det om lärarnas språkbruk, om föreställningar om slöjdämnet eller något annat

Ett par studier som inte direkt behandlar bedömning i slöjdämnet utan fokuserar bedömningspraktiker i relation till slöjd och hantverk mer generellt har också presenterats inom den aktuella tidsperioden. Även om resultat från dessa studier inte direkt kan appliceras på grundskolans slöjdundervisning är det ändå relevant att diskutera möjliga kopplingar mellan olika sammanhang där undervisning i slöjd och hantverk bedrivs. Lindström (2008a, b) har i en jämförande studie belyst bedömningskriterier i slöjd genom att låta ett par lärarutbildare och en konsthantverkare bedöma ett antal portfolios bestående av slutprodukt, skisser samt intervjuer angående arbetssättet. I studien diskuteras bland annat vad som skiljer experter från noviser inom slöjdområdet utifrån ett antal kriterier relaterade både till arbetsprocessen och till slutprodukten. Lindström menar att en expert arbetar utifrån en medvetenhet och med tydliga mål, hen har planerat sitt arbete och tänkt igenom vilka eventuella problem som kan uppstå. En expert är också engagerad i sin produkt och står för det hen

har gjort. En novis beskrivs istället arbeta famlande utan att veta vart hen ska. Novisen är oförberedd och tvingas söka nödlösningar då problem uppstår, hen styr inte över processen utan blir istället styrd av materialet. I bedömningen av de färdiga produkterna skiljer sig en expert från en novis i medvetenheten om och lyhördhet för materialets förutsättningar och egenskaper. Hens hantverksskicklighet gör det möjligt för henom att få den form och det uttryck som eftersträvas. Novisen kännetecknas istället av en otrygghet i relation till materialet som hämmar möjligheten att uttrycka sig medvetet. Denna omedvetenhet påverkar också formspråket där olika delar i en produkt kan motarbeta varandra istället för att samspela. Lindström sammanfattar kännetecknen för en hantverksexpert som en person som besitter en bred repertoar av möjliga lösningar på ett problem och som dessutom redan i skisstadiet har förutsett möjliga problem och prövat olika lösningar i en virtuell värld.

I en studie av undervisning i slöjd inom ramen för lärarprogrammet har Ekström (2008b) undersökt lärarutbildares återkoppling till studenter vid redovisningstillfällen utifrån videoinspelningar på fyra olika kurser. I studien diskuteras särskilt lärarutbildarnas värderande synpunkter om studenternas arbeten, det vill säga de yttranden som kommunicerar lärarnas bedömning av studenternas arbeten. Vilka aspekter av studenternas arbeten fokuserar lärarna i sina omdömen under redovisningarna och på vilket sätt tas dessa aspekter upp? Under de analyserade redovisningstillfällen har ungefär 700 läraryttranden registrerats och av dessa har ca 100 kommentarer eller 15% bedömts ha en värderande funktion. Ungefär 2/3 av de värderande kommentarerna förmedlar ett positivt omdöme vilket visar på en tydlig preferens att vara uppmuntrande och ge beröm till studenterna. Lärarutbildarna i studien uttalar sig oftast om produkten som helhet istället för att välja ut en specifik aspekt av ett arbete och i motsats till vad som kommit fram i Borgs undersökningar är majoriteten av lärarutbildarnas kommentarer riktad mot studenternas färdiga produkter. Det är alltså vanligen det slutliga arbetet snarare än processen eller enskilda komponenter som explicit värderas under redovisningarna: bara 1/3 av omdömena under de studerade redovisningstillfällena berör studenternas arbetsprocesser, vilket är ett omvänt förhållande om man jämför med vilka aspekter lärare i slöjd menar sig fokusera på i sina bedömningar (Borg, 2008). En annan vanlig aspekt att fokusera på under redovisningstillfällena är de tekniker och arbetsätt studenterna valt att arbeta med (ca 10%). Dessa två aspekter, de använda

hantverksteknikerna och slutprodukten utgör en överlägsen majoritet när det gäller vad som bedöms explicit under de studerade redovisningstillfällena på lärarutbildningen.

Vidare beskriver studien hur lärarutbildares positiva och negativa omdömen skiljer sig åt beträffande hur de formuleras och kommuniceras till studenterna. Lärarutbildarnas positiva omdömen beskrivs oftare vara väldigt påtagligt positiva och riktade mot en mer övergripande eller obestämd del av studenternas arbete medan negativa omdömen sägs vara mer outsagda och nästan alltid pekar ut en specifik och avgränsad del av en produkt. I en jämförelse mellan positiva och negativa omdömen kan de positiva värderingarna sägas sakna en tydlighet i vad det är i studenternas arbeten som är berömvärt och varför de förtjänar att uppmärksammas särskilt som återfinns i de negativa kommentarerna. De negativa omdömena beskriv å sin sida som otydligt formulerade i sina värderande dimensioner – även om kommentarerna tydligt pekar ut vilken del av ett arbete som åsyftas är värderingen av den aspekten ofta implicit och inlindad. I studien pekas risker med att ge studenter otydliga omdömen ut med hänvisning till att detta lägger ett stort ansvar på studenterna att själva hitta andemeningen i lärarens kommentarer. När en lärare: "lindar in sin kritik och väljer att inte precisera sitt beröm genom att lyfta fram vad det är i ett arbete som gör att det förtjänar ett positivt omdöme, lämnas studenterna att förstå detta på egen hand." (Ekström, 2008b, s. 160).

Sammanfattningsvis är forskning relaterad till betyg och bedömning i skolans slöjdundervisning ytterst sparsamt förekommande och frånsatt Skolverkets utvärderingar av slöjdämnet existerar det egentligen endast en studie (rapporterad i ett antal publikationer) som bygger på empiri med direkt koppling till grundskolans slöjdundervisning (Borg, 2007, 2008). Underlaget för denna studie är dock begränsat till 5 lärare (och 4 lärarutbildare) i den första delstudien och 20 lärare i den andra vilket ger resultaten en begränsad giltighet för slöjdundervisning mer generellt.

Läromedel och IT i slöjdundervisning

Slöjdämnet har traditionellt sett använt läromedel i mycket begränsad utsträckning. Detta kan kopplas till slöjdens undervisningsupplägg där elever i hög utsträckning tillverkar produkter efter egna idéer (Skolverket, 2000a, b, 2005;

Hasselskog, 2010). Ett traditionellt läromedel med detaljerade och fördefinierade uppgifter som eleverna förväntas att lösa är många gånger inte förenliga med hur arbetet i slöjden är upplagt. Degerfält och Porko-Hudd (2008, s. 113) går ytterligare ett steg och menar att de kunskaper som utvecklas i slöjden helt enkelt inte är lämpade att beskrivas i en traditionell lärobok: avsaknaden av en rörlig demonstration av kroppens bearbetning av ett material och en responsiv handledning i de egna försöken gör enligt författarna läroboken oändamålsenlig i slöjddämnet (ibid.). Avsaknaden av läromedel i slöjden har lyfts fram som något som ger ett stort utrymme för den individuella läraren att – på gott och ont – själv utforma undervisningen efter sina egna idéer (Hasselskog, 2010, s. 42): utan nationellt spridda läromedel är det i mångt och mycket lärarens eget ansvar att utforma uppgifter utifrån ämnets kunskapsmål. En annan aspekt av frånvaron av läromedel i slöjden som lyfts fram är att läraren på detta sätt blir elevernas enda källa till kunskap utöver de erfarenheter eleverna får i och genom sitt eget slöjdande. Om undervisningen inte inkluderar studier av böcker och annat informationsmaterial ligger ansvaret för elevernas kunskapsutveckling helt hos läraren, vilket enligt Hasselskog (2010, s. 250) kan utgöra en risk särskilt i förhållande till utvecklingen av en ämnesspecifik terminologi.

Även om merparten av slöjdundervisningen i Sverige inte utgår från specifikt framtagna läromedel, är ändå textuella instruktioner och arbetsbeskrivningar vanligt förekommande i slöjden (Johansson, 2002). Denna typ av material har många gånger en lokal karaktär och är framtaget av den enskilda läraren. Instruktioner och beskrivningar kan både vara riktade mot en särskild teknik, mot tillverkningen av en specifik produkt eller hur ett verktyg eller en maskin ska användas. Johansson (2002, s. 161) lyfter fram hur arbetsbeskrivningar rymmer historiskt utvecklade kunskaper specifika för sociala och kulturella traditioner och lärare ser dessa som en resurs för att få elever att arbeta självständigt. I likhet med Degerfält och Porko-Hudd (2008) lyfter också Johansson fram svårigheter för elever att se relationen mellan å ena sidan en skriftlig instruktion och å andra sidan slöjdspecifika handlingar; att använda skriftliga instruktioner medför ”ett nätverk med komplexa ställningstaganden som aktualiseras med utgångspunkt i arbetsbeskrivningens instruktioner” (Johansson, 2002, s. 166). En viktig del i slöjdundervisning är enligt Johansson (2002, s. 170) en ”inskolning i en avancerad form av text- och bildtolkning där man tränar sig i att se relationen mellan ett tänkt föremål och en förebild.”

I ett försök att adressera svårigheter med att göra tolkningar mellan å ena sidan text och bild och å andra sidan handlingar och slöjdföremål lyfter Degerfelt och Porko-Hudd (2008) ett projekt som utgår från internetbaserade läromedel och multimedia-program. I projektet har läromedel i exempelvis virkning, stickning och broderi tagits fram genom att kombinera filmsekvenser, fotografier och ljud till korta filmsekvenser riktade mot slöjdundervisning i grundskolan. I projektet har man också arbetat med digitala portfolios för elever dokumentation av sina arbeten. Genom att digitalisera dokumentationen av elevernas arbete underlättas kommunikationen mellan elev och lärare, eleverna kan till exempel få direkt tillgång till omdömen och betyg utan att gå omvägen via en annan lärare (Degerfelt & Porko-Hudd, 2008, s. 120). Digitala läromedel och dokumentationsformer har under senare år ökat mycket i grundskolans slöjdundervisning, speciellt i textilslöjdsundervisningen, vilket både kan kopplas till nationella riktlinjer för grundskolan men också till enskilda satsningar som ovan nämnda projekt.

Bibliografi

- Alexandersson, M. & Lantz-Andersson, A. (2008) Konsten att göra någonting av något – Myter om kunskapsbegreppets karaktär. I: H. Rystedt & R. Säljö (red.), *Kunskap och människans redskap: Teknik och lärande* (s. 197–212). Lund: Studentlitteratur.
- Bjurulf, V. (2008). *Teknikämnets gestaltningar. En studie av lärares arbete med skolämnet teknik*. Karlstad; Karlstad University Studies 2008:29
- Bouij, C. (1998). *Musik – mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares Yrkessocialisation*. Skrifter från institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring, 1962–1994* (LiU-PEK-R-191). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck – uttryck – avtryck* (Linköping Studies in Education and Psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences.

- Borg, K. (2006). "What is Sloyd? A question of legitimacy and identity". I: K. Borg, & Erixon, P.-O. (red.) *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 2-3/2006. Umeå Universitet, Fakulteten för lärarutbildning, s. 35–50.
- Borg, K. (2007). Processes or/and products – What do teachers assess? *Design and Technology Education. An International Journal*, 12(2) 57–65.
- Borg, K. (2008). Kreativitet eller problemlösning – vad bedömer vi i slöjden?. I: K. Borg, & L. Lindström (red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, s 199–210.
- Borg, K. (2009). Alla dessa slöjdpåsar. I *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift* Nr 133/134 (1-2/2008) s. 16–23.
- Degerfält, I. & Porko-Hudd, M. (2008). Informationsteknik – ett redskap i slöjden. I: K. Borg, & L. Lindström (red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, s 113–124.
- Ekström, A. (2008a). Kroppsligt lärande i slöjdundervisning. I: A-L, Rostvall & S. Selander (red.) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts förlag, s 69–80.
- Ekström, A. (2008b). Ospecifikt beröm och inlindad kritik. I: V. Lindberg & K. Borg (red.) *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s 149–160.
- Ekström, A. (2008c). Provlapp eller själ? Om relationer till slöjdföremål. I: K. Borg & L. Lindström (red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, s 171–186.
- Ekström, A. (2012). *Instructional work in textile craft : Studies of interaction, embodiment and the making of objects*. Stockholms universitet: Studies in Education in Arts and Professions, 3.
- Ekström, A., Lindwall, O., & Säljö, R. (2009). Questions, instructions and modes of listening in the joint production of guided action: A study of student-teacher collaboration in handicraft education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 497–514.
- Eriksson, K.H., Guttormsen, E., Lundberg, T., & Malmberg, K. (1980). *Skolan i slöjden. Slutrapport*. Universitetet i Linköping, Pedagogiska institutionen.
- Hasselskog, P. (2006). Slöjdlärarens intentioner och kursplanen. I: C. Nygren-Landgårds & K. Borg, (red.). *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning: artiklar från forskarutbildningskurs*. Rapport nr 21, Pedagogiska fakulteten, Åbo akademi: Vasa, s 96–112.

- Hasselskog, P. (2008). Sådan lärare, sådant lärande. I K. Borg & L. Lindström (red.). *Slöjda för livet. En bok om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Hasselskog, P. (2009). Slöjdämnet och genus. *Kritisk utbildningstidskrift* Nr 133/134 (1-2/2008) s. 27–44.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. (Göteborg Studies in Educational Science, 289). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Illum, B. & Johansson, M. (2012) Transformings physical materials into artefacts – learning in the schools's practice of Sloyd. *Techné* 19(1), 2–16.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. (2005). Kommunikation och konstruktion i slöjdverksamhet. I (Techné-serien, B14/2005), *The relationship of Nordic handicraft studies to product development and technology*. Rauma: University of Turku, s 114–128.
- Johansson, M. (2005). *Behövs grundskolans ämnen? I Skolverkets antologi Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar* (Skolverkets Antologi 05:909, 226–227). Stockholm: Fritzes.
- Johansson, M. (2006). The work in the classroom for sloyd. *Journal of Research in Teacher Education*, 2–3/2006, 153–171.
- Johansson, M. (2008a). Kommunikation i skolans slöjdpraktik. I: K. Borg & L. Lindström (red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, s 145–157.
- Johansson, M. (2008b). Att tänka med nålen i hand - medierande redskap i slöjdpraktik. I: H. Rystedt & R. Säljö (red.) *Lärande och människans redskap: Bildning för hand och tanke*. Lund: Studentlitteratur, s 263–276.
- Johansson, M. & Illum, B. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82.
- Lindberg, V. (2007). Same syllabus in two contexts: Vocational/liberal education? Research in Sloyd Education and Craft Science, *Techné Series A*, 10, 75–95.
- Lindberg, V. & Borg, K. (2008). *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten.
- Lindström, L. (2008a). Assessing craft and design: Conceptions of expertise in education and work. In A. H. L. McDowell (Ed.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 61–72). London: Routledge.
- Lindström, L. (2008b). Novis eller expert? Om bedömning inom slöjd och hantverk. K. Borg, & L. Lindström (red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, s 158–170.
- Lindström, L. (2009). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *Kritisk utbildningstidskrift*, 133/134 (1-2/2008), s. 57–68.
- Lindström, L. & Borg, B. (2008). *Slöjda för livet - om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Lindwall, O. & Ekström, A. (2008). Instruktion och imitation: Hantverkets responsiva pedagogik. I: H. Rystedt, Hans & R. Säljö (red.) *Lärande och människans redskap: Bildning för hand och tanke*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindwall, O. & Ekström, A. (2012). Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies*, 35(1), 27-49.
- Mäkelä, E (2011). *Slöjd som berättelse – om skolgång och estetiska perspektiv*. Umeå universitet, Estetiska institutionen.
- Molin, L. (2006). Rum, frirum och moral. En studie av skolgeografins innehållsval. *Geografiska regionstudier* Nr. 69. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nutek. (2007). *Nationellt entreprenörskapsprogram 2005–2008*, Projektkatalog, mars 2007. Stockholm: Ordförrådet AB
- Nygren-Landgårds, C. & Borg, K. (2004). *Slöjdforskning – artiklar från forskarutbildningskursen*. Pedagogiska fakulteten, Åbo akademi.
- Nygren-Landgårds, C. & Borg, K. (2006). *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning: artiklar från forskarutbildningskurs*. Rapport nr 21, Pedagogiska fakulteten, Åbo akademi: Vasa.
- Samuelsson, M. (2010). Att skapa och finna mening med slöjd. Problematisering av meningserbjudanden i slöjdpraktiker. I (red.) *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid: framtid: Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26-27 maj 2010*.
- Samuelsson, M. (2012). Skolslöjd och slöjdklubb. En problematisering av senmoderna slöjdpraktiker. *LOCUS – tidskrift för forskande om barn och ungdomar*, 1.

- Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002*. Stockholm: Carlssons bokförlag
- Skolverket, (1993). *Slöjd. Huvudrapport*. Skolverkets rapport nr. 24. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket, (1994). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (Skolverkets rapport, 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000a). *Kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000b). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Sammanfattande huvudrapport. Rapport 250. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). (Hasselskog, P. & Johansson, M., författare). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Rapport 282. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007). *Attityder till skolan 2006. Elevers och lärares attityder till skolan*. Rapport 299. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11). Stockholm: Fritzes. 277s. (distribueras elektroniskt).
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2015a). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Skolverkets rapport nr. 425. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2015b). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Skolverkets rapport nr. 426. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2008). Den materiella kulturen och vårt kunskapande. I Borg, K. & Lindström, L. (Red.). *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Kunskapsorientering i bildämnet 2003–2015



Anders Marner & Hans Örtegren

Inledning

Syftet med denna kunskapsöversikt är att lyfta fram det aktuella kunskapsläget inom svensk bildundervisning som gäller grundskolan eller som tangerar bilddidaktikens område, med internationell forskning inom fältet som fond. Översikten är framtagen i samband med den nationella utvärderingen av ämnet bild, NÄU 2013 (Marner & Örtegren 2015).

Forskningen kring estetiska ämnen och ämnet bild är i Sverige inte omfattande. Tack vare möjligheten för bildlärare att forska inom forskningsämnena som Pedagogiskt arbete och Utbildningsvetenskap börjar det dock publiceras en hel del avhandlingar som berör det specifika bildområdet. *International Handbook of Research in Arts Education* redigerad av Liora Bresler (2007) är en internationell översikt, med bidrag från Sverige av bl.a. Lars Lindström och Gunnar Åsén. I boken finns en internationell sammanställning av forskning kring estetiska ämnen i relation till undervisning. Ett tiotal områden, såsom historik, kursplaner, kropp och teknologi tas upp med ambitionen att summera forskning om undervisning i de olika estetiska ämnena. Ett par år senare utkom den nordiska sammanställningen *Nordic Visual Arts Education in Transition* (Lindström (red.) 2009). I båda dessa antologier finns målsättningen att samla den forskning som inrapporterats inom fälten, samt ge utrymme för kommentarer om forskningsläget. En av förtjänsterna med den senare sammanställningen är att den mer specifikt berör bildområdet i de nordiska länderna.

Ann Bamfords (2006) internationella forskning om de estetiska ämnena, genomförd bl.a. med UNESCOs stöd, visar att satsningen på dessa ämnen inte är jämförbar med satsningen på literacy, matematik och naturvetenskap. Det finns vidare stora kontextuella och nationella skillnader mellan bildutbildning i olika länder, som kan ha att göra med ekonomiska resurser och vem som finansierar. På en högre policynivå kan man tala väl om ämnena, men i undervisningspraktiken står det inte lika väl till. Trots det påverkar undervisningen barnet, skolmiljön och lokalsamhället. Där kvalitetsprogram bedrivs är också resultaten av undervisningen bäst, på alla ovan nämnda nivåer.

Liksom Lindström, se nedan, diskuterar Bamford såväl undervisning i det estetiska ämnet som *genom* det estetiska ämnet. Samverkan mellan skolan och andra samarbetspartners, mellan lägre och högre nivåer, och de olika samverkanspartners delaktighet i planering, genomförande, bedömning och utvärdering anses viktiga. Möjligheter till utställningar, föreställningar och presentationer bör uppmärksammas. Stöd för kritiskt granskande, problemlösning och risktagande nämns som viktiga insatser. Samverkan betonas och att alla barns deltagande är viktigt. Av vikt är att lägga fokus på bedömning, lärande, erfarenheter och utveckling. Fortlöpande fortbildning för lärare, konstnärer

och lokala aktörer blir mer framgångsrika om de äger rum i flexibla lösningar som gynnar skola och lokalsamhället. Tydligare mål och bättre forskning på området behövs. Byråkratiska ingrepp i de didaktiska förloppen bör undvikas och engagerade och kunniga aktörer och lärare är viktigt i frontlinjen. Politiskt stöd och goda yttre villkor kan också gynna implementeringen.

Det finns behov av utvecklad bedömning och utvärdering i de estetiska ämnena, även om det är svårt att utvärdera en så kvalitativ verksamhet, menar Bamford. Hon uttrycker sig också positivt om möjligheten till transfereffekter, från barnet till skolmiljön och vidare till lokalsamhället. Bamford fokuserar också på estetiseringen av samhället i stort och utvecklingen av de kreativa industrierna som står i motsats till nedmonteringen av skolans estetiska ämnen. Även kopplingen mellan livet och konsten nämns som argument för estetiska ämnen.

Arts for art's sake The impact of arts education (Winner et al. 2013) är en metastudie (forskning om annan forskning) om huruvida estetiska ämnen gynnar andra färdigheter eller studier i teoretiska ämnen. I stort kommer man fram till att så kan vara fallet, men att forskningen hittills inte kunnat påvisa dessa orsakssamband. Med ett annat upplägg på forskningen, bl.a. med kontrollgrupper, kan man kanske finna evidens. Forskarna menar också att de estetiska ämnena har ett eget värde och bör inte värderas utifrån vad de kan göra för andra ämnen. Ämnenas värde ligger, utöver att lära sig hantverket och teknikerna, i vad de kallar "artistic habits of mind", t.ex. kompetenser som att kunna föreställa sig, att vara engagerad och uthållig, att kunna observera och reflektera, att gå vidare och undersöka och att uttrycka sig. Lois Hetland m.fl. har i *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education* (2007) studerat flera av dem.

Bildämnet i ett historiskt perspektiv

I grova drag kan tecknings- och bildundervisningen i Sverige sammanfattas historiskt enligt följande: Syftet var under industrialismens framväxt att utbilda arbetskraft för hantverk, konstindustri och annan industriell produktion. Producentkvalificering var viktig när det gällde teckning och konstruktionsritning. Därefter, under det tidiga 1900-talet, lyftes konstbildning och smakfost-

ran fram. Ett estetiskt ämne utvecklades successivt, där psykologiska aspekter sågs som viktigast. Under femtio- och sextiotalet utmynnade detta i det s.k. fria skapandet, som uttrycktes i Lgr 62 (Kungl. Skolöverstyrelsen 1962). I förlängningen ansågs det fria skapandet ha en terapeutisk funktion (se t.ex. Thomaes 1977). Den anglosaxiska bakgrunden till det fria skapandet har studerats i Elsner (1999).

Demokratiargumentet var tydligt i läroplaner för grundskolan och kursplanerna från Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 och Kpl 2000 (Skolöverstyrelsen 1969, 1980, Skolverket 1996, 2000) och är fortfarande tydligt i Lgr 11 (Skolverket 2011a). Bildens roll i demokrati, yttrandefrihet, kulturell mångfald och kommunikation sågs och ses som centralt. Kritisk granskning av det visuella informationsflödet var och är viktigt i ämnet. Bildkompetens ses som en medborgerlig grundkompetens. Ser vi till forskningsprojekt med fokus på estetiska läroprocesser pekas i rapportserien om *Kultur i Skolan* (bl.a. Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003) på de estetiska läroprocessernas roll i skolan, skolan som en plats för kulturella möten och skolan ur ett demokratiperspektiv. De har (2003:11) argumenterat på följande sätt för detta:

Skolan har i informations- och mediasamhället förlorat sin gamla roll som självklar och dominerande kunskapsförmedlare. Det behövs en ny kulturpolitik och ett nytt bildningsuppdrag om skolan ska kunna spela den allt viktigare roll den har som en demokratisk offentlighet för barn och unga i ett kulturellt heterogent samhälle.

De har också en formulering om vikten av att förena skapande och presentation: ”det är i gestaltandet vi blir offentliga och synliga” (s. 12). Man talar också om en ”radikal estetik” i relation till en ”modest estetik” (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004). Den modesta estetiken ser kulturen som god i sig. Den präglas av en okritisk och harmoniserande inställning och ser estetiska läroprocesser och ämnen som andningshål under skoldagen. Även Anders Mårner och Hans Örtengren har i boken *En kulturskola för alla* (2003) betonat vikten av ”fullbordade kommunikativa processer” (s. 54, 95) i skolan.

Utöver demokratiargumentet förekommer idag vad som skulle kunna kallas livsvärldsargumentet, som delvis liknar äldre konstpsykologiska och fritt skapandeargument. Undervisningen syftar till att eleven utvecklar ett person-

ligt förhållningssätt i bildarbetet genom en egen kreativitet och som en del av vardagsliv och fritid. Traditionen att främst sammankoppla estetiska ämnen med identitetsskapande processer och utvecklandet av den egna personligheten är stark. Samtida forskning har dock på flera punkter kritiserat en automatisk korrespondens mellan att arbeta inom estetiska medieringar och personlighetsdanande resultat (Harland 2000, Lindgren 2006). Den har dessutom visat att bildundervisningen står i förhållande till diskurser och medier (Lind 2010, Öhman Gullberg 2006, 2008), till kulturer och medieringar (Marner och Örtegren 2003, Marner 2005) och till förebilder (Lindström et al. 1999, Lindström 2002, 2006). Forskningen har rört sig från ett tidigare företrädesvis psykologiskt orienterat perspektiv till ett socio-kulturellt, som också innefattar begrepp som textualitet, semiotik, diskursteori och sociologi. Bl.a. därför kan man inte längre i forskningen tala om ett ensidigt subjektivt och fritt skapande i bildämnet. Däremot förekommer denna föreställning sannolikt kvar inom vissa lärares och elevers ämneskonceptioner. Ett tydligare innehåll, såsom förespråkas i Lgr 11, står i dag relation till om och hur elevers användande av bildmedier och populärkultur i fritidssammanhang kan integreras i skolans bildundervisning. Frågan om bildämnet och fritidsanvändande av bild är en fråga om genomsläpplighet åt båda hållen.

Under 2000-talet har välfärdsargumentet lyfts fram i synen på ämnet. Det framhåller producentkvalificering och nytta, men nu i samtidens s.k. informationssamhälle i stället för i industrisamhället, som var den första motivationen för det gamla Teckningsämnet. Undervisningen ska nu bidra till att bild och visuell kultur relateras till välfärd och yrkesliv i ett informationssamhälle där kreativitet blivit en framgångsfaktor (Florida 2001, 2005). Att hantera de moderna digitala bildmedierna i Lgr 11 tar större plats i alla stadier (Skolverket 2011a, 2011b).

Enligt Gunnar Åsen (2006) ersätts dock inte en äldre kursplan så lätt med en ny kursplan, då den nya introduceras. Ämnet breddas istället när nya inslag adderas till de gamla. Stoffträngsel och urvalsproblem, samt spänningar mellan olika syn på ämnet kan uppstå. Det betyder att flera olika ämneskonceptioner bland lärare kan finnas vid en viss tidpunkt. Det bekräftas i den *Nationella utvärderingen 2003* (Marner, Örtegren & Segerholm (2005) där bildlärarna ansåg att ämnet antingen var ett estetisk-praktiskt ämne eller ett kommunikativt ämne.

Visuell kultur har blivit allt mer uppmärksammat som vetenskaplig disciplin (Karlholm 2003). Med begreppet kan man vetenskapligt studera såväl bildundervisning som samhällets bildvärldar (Sparrman 2006). I Mie Buhls artikel *Visual culture as a strategic approach to art production in education* diskuterar hon ett bredare bildbegrepp och de nya medierna (Buhl, 2005) utifrån ett visuellt kultursammanhang, som distanserar sig från skolämnets bilds traditionella fokus på konst. Hon vill foga in samhällets visualitet och talar om seendepraktiker snarare än om skapandet av estetiska objekt. Buhls fokus ligger på vikten av elevers urval i den visuella kulturen och av reflektion, snarare än på ett kreativt skapande i bild. I boken *Visuel Kulturpedagogik* (Buhl och Flensburg 2011) vill man etablera det visuella kulturbegreppet i skolans alla ämnen. De danska forskarna relaterar också här följaktligen området relativt ämnesneutralt, dvs. kopplar det inte specifikt till bildämnet. Boken ger en teoretisk bakgrund till begreppet samt förslag till laborationer. De urskiljer funktioner som medier för produktion (digitala eller analoga), repertoarer (formala eller tematiska), och strategier (om skilda sätt att bearbeta visuellt) för att pröva olika positioner samt avläsa betydelser av den visuella produktionen (Buhl och Flensburg 2011:102). En annan företrädare för visuell kulturforskning i Danmark, Helene Illeris (2009:129), ser på liknande sätt en dikotomi mellan skapandet av traditionella "fysiska" bilder och att bearbeta och reflektera över medievärldens utbud. Ovanstående kan man förstå utifrån att Buhl och Illeris har ett danskt perspektiv, där man inte har obligatorisk bild i den senare delen av grundskolan (Stam 2011). Ett hands-on perspektiv saknas ofta i Visual culture forskningen. Kerry Freedman (2003), från USA lyfter däremot fram ett tydligare skapandeperspektiv i sin forskning och synliggör kategorier som kan ingå i undervisning med Visual culture perspektiv som form, pedagogik, tematik, identitet m.m. samt relaterat till olika skolstadier (Freedman 2003 s. 116 -17). I Sverige har Visual culture begreppet fått en metodisk förlängning även mot bildpedagogisk forskning i visuella miljöer, en visuell etnografi (Lind 2006b, 2012, Göthlund & Lind 2010). I sina studier av bildundervisning på gymnasiet och i tonårsum använder Welwert (2010) ett Visual culture perspektiv (Se också Welwert 2013 och Hellman 2013).

I *Visuel kultur – Viden, liv, politik* (Christensen & Illeris Ed 2009) ges blickar

på själva kunskapsfältet och dess koppling till omgivande vetenskapliga traditioner (Signe Meisner Christensen) och med exempel från bildundervisning (Mie Buhl) i sektionen om kunskapsområden. I sektionen om levd erfarenhet finns t ex en artikel om livsstilsprogram i dansk TV (Christa Lykke Christensen) och i den del som främst kopplas till politiska skeenden finns bl a en artikel om bildernas betydelse i samband med avslöjanden om Abu Ghraib - fängelset (Bodil Marie Stavning Thomsen). I *Visuella markörer - Bild. Tradition. Förnyelse* (Eriksson (ed.) 2008) finns artiklar som berör olika slags bildmöten i tid och rum. Anette Göthlund skriver om bilder som visas i köpcentra från olika kulturer. Anna Tellgren skriver om utställningsrummets bildmöten. Hedvig Brander-Jonsson om rondellskulpturer i gaturum och Anders Nodin om rekryteringsaffischer från första världskriget. Det som i titeln anges som förnyelse avser främst förändringen av fokus från visuell konst eller bildkonst till visuell kultur och vardagens bildflöde. Bildundervisningen ses alltså som en del av Visual culture fältet.

Påpekas bör i sammanhanget att Sverige har använt ett bredare bildbegrepp i skolämnet sedan Lgr 69, där bildkommunikation lyfts fram i kursplanen. I Lgr 80 ses bild som ett språk och "Ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan om att tala, läsa och skriva" (Skolöverstyrelsen 1980:69, se också Nordström & Romilson 1970). I Sverige har också ett framlyft semiotiskt perspektiv funnits sedan det sena 60-talet (Aspelin m.fl. 1973, Nordström 1976, Nordström (red.) 1996, Nordström 1986, 1989, Bohlin Brundin m.fl. 1989, Nordström 2003, Hansson, Karlsson & Nordström 2005). Visual culture begreppet har däremot vuxit fram i bl.a. USA och Danmark från en vetenskaplig horisont och långt senare. I Sverige har alltså funnits ett Visual culture begrepp verksamt i praxis långt innan det kommit att definieras begreppsligt (avant la lettre).

Bildundervisningens praktik

Ett kritiskt perspektiv till undervisning och ämneskonceptioner synliggörs i Monica Lindgrens *Att skapa ordning för det estetiska i skolan* (2006). Forskningen gäller inte i första hand bildämnet, utan vad hon kallar "estetisk verksamhet" i grundskolan. Lindgren synliggör diskurser i skolan kring de estetiska verksamheterna som hon funnit i samtal och intervjuer i fokusgrupper med

skolledare, klass- och ämneslärare och har funnit följande diskurser: Den första kallar hon kompensation. Ett antal så kallade teoretiska ämnen ses som svåra i skolan och informanterna talar om att estetiska verksamheter ska kompensera för tillkortakommanden i dessa svåra ämnen. Ofta gäller detta för elever med problem. Balans och helhet är den andra diskursen. I dikotomin teoretisk/praktisk behövs den estetiska verksamheten för att balansera de teoretiska ämnena. En tredje diskurs är lustfylld aktivitet. Det är underförstått att teoretiska ämnen är tråkiga och att bedriva estetisk verksamhet ska göra det roligt igen i skolan för att skapa en bra helhetsmiljö. Verksamheten kan ge skolan ett lyft samt tillföra ett individuellt perspektiv. Kritik av elevers kompetens förväntas inte inom den estetiska verksamheten eftersom kompetens på området inte anses viktigt. Huvudsaken är att ha kul och att ha kul förknippas med att inte kunna. Fostrandsdiskursen innebär att den estetiska verksamheten ses som i sig bra, eftersom den stödjer utvecklandet av en fri människa. Genom estetisk verksamhet blir man en bättre människa och får självförtroende. Den ingår i ett individuellt emancipatoriskt projekt. I Lindgrens tolkning ska man fostras till anpassning. Förstärkning och integration förväntas stärka elevers lärande inom andra ämnen än de estetiska, t.ex. språk. Det man talar om här är alltså den s.k. Mozarteffekten, som inte funnits bekräftad i seriös forskning (Winner & Cooper 2000, se också Winner et al. 2013).

När det gäller lärarnas konstruktion av sin lärarroll i den estetiska verksamheten har Monica Lindgren funnit följande konstruktioner: Läraren ses som vuxen snarare än som lärare, vilket följaktligen gör att eleven ses som ett barn. Inkompetens ses som en fördel för läraren i den estetiska verksamheten. Det viktiga är att ha kul tillsammans med barnen. Läraren ses som en terapeutisk pedagog. Omsorgsperspektivet sätts framför det didaktiska perspektivet. Läraren ses som icke-teoretiker, som mer "verklig" än teoretikerna, som mår bättre och får vara sig själv i skolan. Teoretiker anses inte förankrade i verkligheten. Läraren ses vidare som konstnär, inte som (bild)lärare. Konstnären anses som mer autentisk, när t.ex. riktiga konstnärsmaterial används i skolan. Utöver det ses läraren ibland som ämnesexpert, vilket är känsligt i skolan. Rollen som ämnesexpert motverkas ibland av skolledningen som snarare vill att lärarna har en allmän pedagogisk kompetens. Här finns ett konfliktperspektiv.

Grundläggande i diskurserna är sammanfattningsvis dikotomin teori/praktik. Informanterna accepterar dikotomin, men vänder på värderingen av de

båda polerna, så att praktik ses som viktigare än teori, i stället för som traditionellt sett tvärtom (Marner 2006).

En tolkning av avhandlingens resultat i ett governmentality-perspektiv, där styrandet bestäms ovanifrån och omfattar mer än endast politiska beslut, kan vara att estetisk verksamhet i skolan får den ”teoretiska” skolan att fungera bättre genom att kompensatoriskt sänka målen i estetiska verksamheter med hjälp av andningshål under delar av skoldagen. Det genomförs med skolledningens goda minne, men ibland mot ämneslärares synpunkter. Därigenom säkras de s.k. kärnämnen, medan de estetiska ämnena behandlas styvmoderligt.

Lena Jönsson (2010) har i sin doktorsavhandling analyserat ett antal elevbilder som handlar om hur det är att vara elev i skolan. Vissa bilder har analyserats semiotiskt. De yngre eleverna beskriver ofta klassrumsmiljön eller skolgården på rasterna. Äldre elever berättar om stress, prestationskrav, besvikelser, fritiden efter skolan och den egna identiteten. Materialet, om 450 bilder, har sorterats i åtta innehållskategorier. Gestaltningarna varierar stort, men populärkulturella referenser och olika typer av bildretorik är vanliga, samt skriven text som ingår i bilderna.

Dessutom har hon analyserat lärares och lärarstuderandes syn på detta bildmaterial. Det framgår att lärares och lärarstudenters analyser av elevers bildproduktion sällan genomförs på metanivå, utan främst i relation till egna erfarenheter från skolkontexterna. Reflektionerna är ganska grunda. Härmed påtalas också behovet av en utvecklad kunskap om hur bilder fungerar.

Undervisning i tidigare åldrar

Från läs- och skrivforskningen rapporterar Carin Jonsson (2006) en dikotomi mellan bild och läsinlärning, men med den ”teoretiska” språkundervisningen högre värderad. Hon har studerat ett antal avhandlingar i området språk och bild och finner t.ex. att Hjalme (1999) menar att bilden är ett hinder för barns läsande. Läsmetodutvecklaren Maja Witting (1974, 1987, 2001) hävdar att bilder är förrädiska vid läsinlärning. Läsning störs av illustrationer, som leder till gissande, enligt Lundberg (1995) och Lundberg och Herrlin (2004). Enligt Jonsson (2006) hävdar pedagogen Pamela Protheroe i boken *Vexed texts – How Children’s Picture Books Promote Illiteracy* att bilder hindrar barnens föreställningsförmåga och intellektuella utveckling i allmänhet. Jonsson (2006) sär-

skiljer å ena sidan en läsdiskurs som är lärarorienterad och där bilden används endimensionellt eller ses som förrädisk och å andra sidan en skrivdiskurs som är mer elevorienterad och där bilden har större utrymme. Bilden kan enligt Jonsson med didaktisk vinst användas i tidigare åldrar i en kommunikativ och multimodal parallellitet med läsande och skrivande.

Det är inte ovanligt att lärare i tidigare åldrar använder kommentarer om elevbilder endast i syfte att peppa eleverna; "Vad fint du ritar!" blir ett standardomdöme. Det estetiska perspektivet ställs alltså i motsats till beskrivning och berättande i bild. Charlotte Pagetti visar i artikeln *Barns bilder som betydelsebärande medier* i boken *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* hur mycket som kan tänkas utvinnas ur en elevbild med bildsamtal med yngre elever. Hon anknyter till C.S. Peirces semiotiska triad ikon, index och konventionellt tecken i sin bildanalys.

Med boken *Bilder i skolan* presenterar Karlsson och Lövgren (2001) en sammanhållen metod för bildundervisning främst för tidigare åldrar. Nyckelordet i boken är bildstudieområden. Metoden är främst innehållsorienterad. Exempel på olika bildstudieområden presenteras, t.ex. Cykeln, Stadens hus, I sportens värld och Vikingarna och deras skepp. I Lgr 11 används begreppet ämnesområden, som ungefär motsvarar vad Karlsson och Lövgren kallar bildstudieområden.

Tomas Saar (2005) studerar i *Konstens metoder och skolans träningslogik* estetisk undervisning i flera ämnen i tidigare åldrar. Han menar att det i skolan finns en träningslogik som tas för given. Eleverna lär sig att följa procedurer på ett linjärt sätt. Saar särskiljer vad han kallar "den svaga estetiken"; man gestaltar något som redan finns genom att blicka tillbaka mot det, som ett igenkännande. Ett stödjande, illustrerande eller smyckande arbetssätt för ett bestämt kunskapsinnehåll premieras ofta. "Den starka estetiken" däremot, formar, prövar och utforskar och modifierar kunskapsinnehåll utifrån olika gestaltningar och förståelser.

Estetiska läroprocesser

Begreppet estetiska läroprocesser används ofta i talet om estetiska inslag i förskola och skola. Bland annat används det ofta inom förskolan, där man talar om estetiska processer och estetiska läroprocesser (Myndigheten för skolutveckling 2003). Om begreppet estetiska läroprocesser ursprungligen stammar

från förskolan har vi ingen klar uppfattning om, men en syn på konstens och estetikens sammanhängande verkan tycks ha en relation till progressivismen och John Deweys tänkande (Stafseng 2006).

Mikael Alexandersson (2000) använder begreppet estetiska arbetsprocesser, och ser dem som viktiga för lärandet i skolan, men undviker att tala om ämnen som bild, slöjd och musik. När det gäller Kultur och skola-utredningen (se t.ex. Aulin-Gråhamn och Thavenius 2003), talar man om estetiska läroprocesser och om olika typer av kultur i skolan, bl.a. modest och radikal kultur, medan bild, musik och slöjd som ämnen inte ägnas någon större uppmärksamhet. Ett hands on perspektiv på att göra, tillverka, bearbeta, iscensätta, laborera och skapa i olika medier, saknas alltså i forskningen. De informanter man använt är heller ofta inte ämnesföreträdare för dessa ämnen.

När Myndigheten för skolutveckling (2005), i rapporten *Kultur och estetik i skola och förskola*, skriver om kulturverksamhet i skolan avser man a/ kultur i skolan; kulturaktiviteter utan relation till skolans läro- och kursplaner, b/ kultur för lust och lärande; estetiska uttryckssätt som illustrerar ett annat ämnesinnehåll på ett underhållande sätt och c/ kultur och estetiska lärprocesser; där alla ämnen kan gestalta sitt innehåll med en mångfald av språk. Av innehållet i de tre typerna av kultur i skolan kan vi observera att Myndigheten för skolutveckling (MSU) här inte ansåg att bild, musik och slöjd är kulturverksamheter i skolan. Kulturaktiviteter i skolan och tanken på estetiska läroprocesser i alla ämnen tycks innebära att dessa ämnen nonchaleras av MSU.

Den kulturella vändningen, som Magnus Persson talar om, visar att kultur blivit ett modeord i skolans alla kursplaner (han avser Kpl 2000). Persson (2005:36) skriver:

Går man igenom kursplanerna för alla skolämnen finner man åtminstone femtio olika varianter och sammansättningar av ordet kultur, alltifrån "måltidens kulturella värde" och "kroppsovningskultur" till "kulturell identitet" och "kulturella normer".

Som Ulla Wiklund (2011) har visat innehåller också många kursplaner i Lgr 11 formuleringar som gäller estetik. För tidigare kursplan har estetikbegreppets användande diskuterats i bl.a. *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (Alerby et al. 2006).

Sammanfattningsvis kan alltså sägas att estetik och kultur enligt dessa dokument och forskare anses vara viktiga i skolan, men knappast de s.k. estetiska ämnena, som är relativt osynliga i de ovan nämnda sammanhangen. Att be-

greppet estetiska läroprocesser används i förskolan, där det inte finns estetiska ämnen, eller när man diskuterar estetiska läroprocesser inom alla skolämnen, kan vara relevant. Men om man talar om estetiska läroprocesser i stället för och på bekostnad av mediespecifika estetiska ämnen kan det föreligga en risk för det som Leif Holgersson (1986) betecknar som avprofessionalisering och amatörisering.

I förordet till antologin *Estetiska läroprocesser* (Lindstrand & Selander (red.) 2009) hävdas att såväl begreppet "Estetik" som "Lärande" är förbundet med distinktioner och särskiljande, såväl på det individuella som på det sociala planet. "Estetiska processer betraktas ofta som kreativa, men inte alla kreativa processer betraktas som estetiska" (s. 13) är ett exempel på försök till särskiljande. I bokens upplägg görs en urskiljning så att ena delen sägs handla om de estetiska ämnena/disciplinernas didaktik till vilka knyts musik, bild, film, dans, konst och etc. Där diskuterar Feiweil Kupferberg vad han kallar olika "kreativetsregimer", t.ex. inom vetenskap, pedagogik och konst, och deras respektive likheter och skillnader. En fråga som ställs är vilka möjligheter den pedagogiska kreativetsregimen har att närma sig konstens metoder. Till de mer ämnesspecifika kopplingarna till estetiska läroprocesser, är t.ex. hur formen skapar betydelser och hur betydelser bärs upp genom formen som valts. Exempel på detta ges i kapitel skrivna av Tollef Thorsnes om didaktiskt arbete med form, av Thomas Koppfeldt om narrativitet, av Lisa Öhman Gullberg om multimodala perspektiv och av Helene Illeris om performativa visuella händelser.

I den andra delen samlas "lärande genom estetiska processer eller estetik som en aspekt av allt lärande" (s. 13). I denna senare del skriver Selander om kraven för att möjliggöra kommunikation:

Vi måste kommunicera med hjälp av något. Det innebär att vi alltid måste ge vår förståelse ett uttryck, en form, en gestalt. Det är tecken vi skapar och förmedlar till varandra i gester, ord eller bilder, som uttrycker vårt förhållningssätt, våra kunskaper, erfarenheter och attityder. Detta innebär i sin tur att innehållet också har en form. Ännu mer precist skulle jag vilja uttrycka det som att innehåll är detsamma som tolkad framställning genom en form... (s 217 -18).

Det är främst detta slag av inbäddning i kommunikativa praktiker som Selander menar aktualiserar generella frågor om lärande (Lindstrand & Selander 2009).

I en tabell (tabell 1) belyser Marner (2005) skillnaden mellan reproduktiva och kreativa läroprocesser. Uppställningen i tabellen kan ses som ett redskap för didaktisk analys. Det finns emellertid skäl att varna för en alltför kraftfull opposition mellan de två kolumnerna, menar Marner. De är inte varandra uteslutande och aspekter ur den vänstra kolumnen kan ibland förutsättas också i den högra. Ett valt utsnitt för didaktisk analys kan innehålla såväl reproduktiva som kreativa läroprocesser i sina olika delar, vad gäller t.ex. arbetsformer, innehåll, organisation, institution, styrdokument och aktörer.

	Reproduktiva läroprocesser	Kreativa läroprocesser
Mediering	Vertikalt/hierarkiskt medieringsbegrepp, Snävt textbegrepp, skriftspråksbaserat	Horisontellt medieringsbegrepp, vidgat textbegrepp, mediespecifik multimodalitet
Kognition	Upprepbarhet, återskapande, memorering, automatisering, snävt kunskapsbegrepp	Kombination, Främmandegörande, vidgat kunskapsbegrepp
Eleven som aktör	Eleven som en behållare för kunskap Eleven anpassas till medieringen	Eleven som medskapare i en kunskapsprocess, appropriering
Läraren som aktör	Läraren som förmedlare av redan färdig kunskap, ger svar utan frågor	Aktiv lärarroll, läraren som iscensättare av kunskapssituationer
Relation mellan aktörer	Enstämmig skolmiljö Omvänd enstämmighet	Flerstämmig skolmiljö, kunskap ur dialog

Tabell 1. Sammanställning av reproduktiva och kreativa läroprocesser (Ur Marner 2005)

Mot bakgrund av en diskussion av estetiska läroprocesser och sociokulturell teori visar Hansson Stenhammar (2015) i redovisningen och analysen av sina observationer och intervjuer av ett antal elever och fyra lärare i olika ämnen i grundskolans årskurs 5, att den faktiska verksamheten präglas av en standardiserad läroprocess bestående av instruktion, rätt och fel och en ledande dialog. Däremot har lärarna en idealbild av lärandet som innehåller element av estetiska läroprocesser. Det är inte idealbilden som styr verksamheten utan snarare ett kvantitativt görande relaterat till tidsåtgången. Här blir förutsättningarna för verksamheten, bl.a. lärarnas tolkning av styrdokumentet, viktiga i målstyrningen. Detta ses som förväntat när det gäller t.ex. naturvetenskapliga ämnen, men hon visar att det också gäller s.k. estetisk-praktiska ämnen, och faktiskt oavsett ämne. Fantasins kombinatoriska funktion (Vygotskij) och innovativa, gestaltande och reflekterande handlingar kommer i skymundan. Hansson Stenhammar bekräftar därför vad Saar (2005) kallar skolans träningslogik och vad Ericsson och Lindgren (2010) kallar skolan uppgiftskultur.

Medieringsbegrepp och skolans dialogicitet

Marner & Örtengren (2003) och Marner (2005) diskuterar skolans sätt att använda medier i termer av ett vertikalt/hierarkiskt medieringsbegrepp, som ser skriftspråket som den mest betydelsefulla medieringen. Begreppet kan belysa den diskrepans som råder mellan skolans dominerande skriftspråkskultur och medievärldens och den mångkulturella världens multimodalitet. Mot detta föreslås ett horisontellt medieringsbegrepp, som bättre täcker in mångfalden av medieringsprocesser, i såväl dagens samhälle som i människans liv, och som beaktar medierings olika funktioner samt mångfalden av konstarter och genrer.

Begreppen mediespecifik och medieneutral används av Marner & Örtengren (2003) och Marner (2005). De hävdar att varje estetiskt ämne, inklusive språket, definieras och domineras av egna specifika hemmedier. Skolämnet bilds hemmedier är sålunda olika typer av ikoniska tecken, estetiska eller instrumentella. Att begreppen mediespecifik och hemmedium används som grunddefinitioner av estetiska ämnen och språk beror enligt Marner och Örtengren på att allmänt tal om "kultur", "estetik" och "estetiska läroprocesser" kan väcka föreställningar om att en övergripande estetik- eller kulturkompetens i skolan ska kunna ersätta den mediespecifika kompetens som idag finns hos bild-, mu-

sik- respektive slöjdlärare eller att de mediespecifika ämnena kan ersättas av ett medieneutralt kulturämne. Blir de s.k. estetiska ämnena för vida eller för porösa i kanten riskeras en kunskapserosion (Göranzon 1990).

Mediering är ett begrepp som allt oftare börjar förekomma i den pedagogiska och didaktiska diskussionen. Boken *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* belyser flera av de centrala aspekterna av mediering. Boken är intressant därför att den flyttar in konstnärliga frågeställningar rakt in i den pedagogiska och ämnesdidaktiska diskussionen. I Feiwei Kupferbergs inledande artikel visas att förslagor och kreativitet inte är varandras motsatser, med exempel från Ragnar Josephsons bok *Konstverkets födelse*. Andras verk, egna skisser och översättningar från ett medium till ett annat bildar underlag för konstnärer att "elaborera" (eller reducera). Konstens historia är sålunda ett medierat lärande. Kupferberg diskuterar också skillnaden mellan skolans "simulerade" lärande i förhållande till "autentiskt" lärande och relaterar det till Lave & Wengers praktikgemenskaper och autentiska lärande. Problemet här enligt Kupferberg är att utbildning i grunden alltid är simulerad. Här kan man kanske tycka att Kupferberg, tvärt emot tidigare resonemang, istället är väl dikotomisk. Man kan tänka sig ett antal mellanlägen. Det är intressant att notera att medan Roger Säljö (2005) diskuterar den teknologiska utvecklingen i termer av ökad komplexitet, från fysiska till intellektuella redskap, så menar Kupferberg tvärtom att t.ex. olika sökmotorer och enkla gränssnitt i digitala medier minskar komplexiteten. Det kan också illustreras med den digitala fotografien där bilden kommer direkt, utan framkallning och kopiering.

I sammanfattningen av sin artikel skriver Kupferberg mycket tänkvärt: "Om vi ska förstå hur lärare arbetar i praxis, måste vi försöka att undgå att stirra oss blinda på enskilda pedagogiska teorier och inte vara för snabba att förkasta den ena teorin till fördel för den andra." Vi tolkar det som att kognition och mediering är två sidor av samma sak, där det ena förutsätter det andra.

Gunilla Welwert (2013) diskuterar i boken bildämnet i relation till olika äldre ämneskonceptioner och dess möjligheter att anknyta till samtidskonsten. Problematiken i glappet mellan skolans ofta manuella bildundervisning och elevernas digitala bildanvändande på fritiden påtalas. Welwert menar också att bildsalarnas utseende och utrustning skapar förväntningar hos eleverna om att snarare använda temperablock och lera än att arbeta med digital bild och samtidskonst. Många bildstudenter tycks också ha förväntningar om att bildämnet

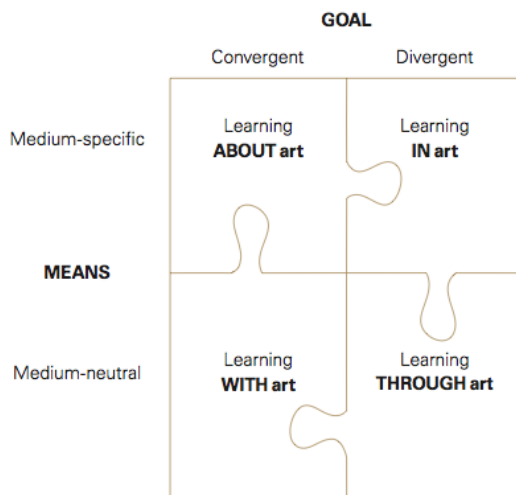
i högskolan är detsamma som det ämne de hade under sin egen skoltid. Sammanfattningsvis så blir bilden att det i lärarutbildningen förekommer experimentellt och undersökande arbete, medan skolan bedriver undervisning enligt äldre ämneskonceptioner.

Welwert redogör för intressanta inslag i hur Malmö högskola bedriver sin bildlärarutbildning men påpekar också att alla skolämnen har behov av kreativ kompetens. Gestaltande examination, visuell kultur, digitala medier, dokumentation och artist's books berörs i anknytning till lärarutbildningen. Paul Duncum förs fram som viktig pedagog inom Visuell kultur området. Han presenterar sju principer som möjliggör en annan typ av bildanalys än studiet av formella kvaliteter. Dessa är makt, ideologi, representation, förförelse, blick, intertextualitet och multimodalitet.

Undervisningsdimensioner i estetiskt lärande

Lars Lindström (2012) har i artikeln *Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study* placerat olika lärandestrategier avseende estetiska ämnen i två dimensioner och i en fyrfältstabell där flera kombinationer är möjliga. Den ena dimensionen är konvergent - divergent och den andra är mediespecifikt – medieneutralt. Med konvergent lärande menas att målet som ska uppnås är givet på förhand; är bakåtblickande så till vida att man illustrerar eller levandegör något som redan är färdigt (Jfr Saars svaga estetik). Med divergent lärande avses däremot att målet uppnås genom att man kombinerar vad man vet för nya syften och sammanhang; är framåtblickande så till vida att man bidrar till något som ännu är ofärdigt (Jfr Saars starka estetik). Med mediespecifikt lärande avses lärande fokuserat på ett speciellt medium, t.ex. bild eller musik, eller när budskapets gestaltning är särskilt viktig. För att uppnå det mediespecifika syftet måste man ha kännedom om olika material och genrer, först då kan materialet och genren bli ett medium för vad individen vill uttrycka. Medieneutralt lärande gäller däremot kunskaper som ses som oberoende av vilket medium som används.

Table 1: Four ways of learning art



Tabell 2: ur Lindström (2012).

Dessa dimensioner kan delas i fyra kategorier, att lära i, om, med och genom olika medier. Att lära i bild är ett mediespecifikt lärande. Genom att arbeta med mediet som sådant, genom att divergent experimentera och upptäcka kan eleven utveckla sin kompetens i mediet genom att bemästra allt fler material och genrer och successivt att göra mediet till sitt eget. Det är också att uppleva i mediet, att uppleva konst och bild. Att lära om bild är att på ett konvergent sätt t.ex. studera förfluten tids konsthistoria, att lära sig om hur bilder fungerar och att analysera bild. Att lära med bild kan ligga utanför ämnet bild i form av samverkan mellan ämnen. T.ex. när man på ett konvergent sätt använder konsthistoriska bilder för att levandegöra historiska skeenden i ämnet historia eller i form av samverkan mellan bild och historia. Bilden ses då på ett medieneutralt sätt som ett stöd för andra ämnen. När man t.ex. arbetar med värdegrundsfrågor med hjälp av bilder lär man med bild. Att lära genom bild är att lära sig medieneutrala kompetenser som t.ex. att samarbeta bättre, öka sin kreativitet, att kunna föreställa sig, att kunna bedöma sitt eget arbete bättre, att vara engagerad och uthållig mm. Dessa divergenta kompetenser kan ses som en typ av transfereffekter som Hetland m.fl. studerat.

I Tarja Häikiös (2007) *Barns estetiska läroprocesser. Atelierista i förskola och skola* framlägger hon en modell (s. 247) om hur bildskapande kan utvecklas, med rötter i Reggio Emiliass arbetssätt och svensk bildpedagogisk teori. I olika etapper utvecklas en idé via fantasin. Också den lärandes identitet utvecklas i en strävan efter att ge uttryck för en inre föreställning i förhållande till en gestaltad form. Häikiö anknyter bl. a. till Vygotskijs fantasikonstruktion och söker skapa en helhetsförståelse för hur ett barns intryck (som subjekt och emotioner) tar form i uttryckta objekt och reflektioner. I sin avhandling ser hon i den visuella föreställningsförmågan möjligheter till transformations- och emancipationsprocesser när den kopplas till gestaltning. Här finns också möjligheter till en fördjupad demokrati.

Från en semiotisk tradition söker Sara Lenninger i *When similarity qualifies as a sign* (2012) använda Gibsons perceptionspsykologiska och Piagets och Vygotskijs utvecklingspsykologiska perspektiv i relation till bildsemiotiken. Den inre "bilden" (eng. "image") och den gestaltade "bilden" (eng. "picture") växelverkar i barnets utveckling. Lenninger skapar modeller för hur små barn utvecklar förståelse och förmåga att använda och tolka såväl bildteckens ikoniska likhetsegenskaper som dess konventionella aspekter (habits). I bildforskningen finns en spänning mellan synen på bild som ikon eller som ett överenskommet tecken. I avhandlingen förs en för denna problematik viktig teoretisk diskussion som gäller C.S. Peirces begrepp ikonicitet och ikonisering i förhållande till det konventionella tecknet och konventionalisering.

Häikiö och Lenninger har bl.a. det gemensamt att de studerar bildtillägnelse hos barn, med ambitioner att beskriva teorier för hur dessa faser kan förstås. Bengt Lindgren har i *Bild, visualitet och vetande* (2005) bidragit till en teori om visualitet. Han skriver "Att arbeta i ett perspektiv av visualitet i utbildningssammanhang innebär inte att studera något nytt och annorlunda, men att betrakta kända företeelser, exempelvis kunskap, seende, bild och kultur från en annorlunda utgångspunkt" (s. 156). Lindgrens avhandling är en filosofiskt baserad genomgång av vad representation, bild och bildperception är. Skillnader och likheter mellan bild och språk diskuteras. Synen på bild som konventionellt tecken, "bilden som språk", samt dess förhållande till ikonicitet diskuteras i relation till semiotik och kognitionsteori. "The linguistic turn" och "the pictorial turn" berörs i förhållande till realism, vad som är sant, och vad som finns i "texten". Lingren anknyter till Ferdinand de Saussure, Maurice Merleau-Pon-

ty, Richard Rorty, W.J.T. Mitchell, Nelson Goodman, Göran Sonesson och fr.a. till J.J. Gibsons ekologiska perceptions- och bildteori. Gibson diskuterar grundligt, förs vidare och revideras i ett utvidgat kulturellt sammanhang. Reciprocitet, ömsesidighet, används av Lindgren för att övervinna de dualismer som följer av föreställningen om tankens skiljande från kroppen. Erfarenhet och tänkande hänger sålunda ihop, och därigenom tillbakavisas föreställningar som alltför ensidigt förenar språk och tanke. I Lindgrens och Gert Z. Nordströms bok *Det kreativa ögat* (2009) vävs Gibsons perceptions- och bildteori samman med semiotikens perspektiv.

Dessa tre avhandlingar av Häikiö, Lenninger och Lindgren har alltså det gemensamt att de kombinerar försök att ta ett stort grepp på aspekter av begreppet "bild", med att relatera det till olika lärandekontexter. Även Malmström (2002, 2006) kopplar bild till semiotik och socio-kulturell teori, men då främst med fokus på förskola och undervisning för vuxna. Det pågår alltså en fördjupad teoriutveckling när det gäller barns förhållande till bilder.

Lokaler, utrustning och läromedel i ämnet bild

Olika typer av egenproducerat material är det vanligaste läromedlet i ämnet bild (Skolverket 2006). Lärarna samlar på sig material som de ställer samman på egen hand. Det kan vara från facklitteratur, Internet, tidningar, reklam, och inspirationsmaterial från aktuella händelser eller från naturen. En större andel lärare i årskurs 5 än i årskurs 9 anser att lärarhandledningar är ett viktigt stöd i undervisningen. Det kan bero på att lärarna i årskurs 5 som ofta har ingen eller en endast kortare utbildning vill ha en annan typ av stöd än lärarna i årskurs 9, som ofta är ämneslärare med bild som huvudämne. Samtliga lärare i undersökningen anser att läromedlen inte styr deras undervisning utan att de fritt kan förhålla sig till dem. Valet av läromedel baseras på den egna kompetensen, deras pedagogiska grundsyn, elevernas behov samt på ramfaktorer som skolans ekonomiska resurser och styrdokument. Lärarna anpassar valet av läromedel till att elever eller klasser är olika. En majoritet av lärarna upplever att de har frihet att själva välja läromedel. Det är viktigt med bra bildkvalitet. Men flertalet lärare är missnöjda med utbudet av läromedel. Lärarna som undervisar i lägre årskurser, där bild ofta integreras med andra ämnen, önskar sig läromedel som underlättar ett ämnesintegrerat arbete. Lärarna i bild är minst tillfreds

med läromedelsutbudet av de tre undersökta ämnena som tillsammans med bild är engelska och samhällskunskap. Den digitala utvecklingen ger förbättringar när det gäller läromedel, men det saknas ofta datorer och kameror för att kunna leva upp till dessa kursplanemål på vissa skolor. Bildlärarna i årskurs 9 ser ofta till ämnets egenvärde och försöker slå vakt om ämnets bredd som ett kommunikativt ämne i linje med kursplanemålen, medan lärarna i årskurs 5 oftare uppfattar ämnet som ett "hjälpämne", som ett stöd för undervisningen i andra ämnen eller som omväxling gentemot verksamheten i de mer teoretiskt inriktade ämnena.

På senare tid har det i Sverige inte utgivits några rekommendationer för hur en bildsal eller en bildinstitution ska se ut. Den senaste utkom på 80-talet (Skolöverstyrelsen 1981). För den lärare som behöver underlag för att utveckla bildinstitutionen finns den relativt aktuella finska *Handbok för planering av bildkonstsalar Grundskolan och gymnasiet* av Anttalainen och Tapaninen (red.) (2008). För årskurserna 5-9 påtalar man nödvändigheten av en särskild sal för undervisningen, kallad basarbetsal. Den fasta och lösa inredningen och utrustningen diskuteras på ett sakligt och välunderbyggt sätt. Bra akustik är viktigt, dagsljuslampor, avlopp med slamavskiljare, ljus från norr, två breda filmdukar mm. rekommenderas. Digital utrustning som dokumentkamera, smartboard och dator, samt även mörkläggningsgardiner nämns bland annat. Andra lokaler som tas upp är mediastudion, salen för skulptur, formgivning och keramik, grafikarbetsplatsen, lärarens planerings- och bedömningsplats och förrådsutrymmen. I mediastudions lösa utrustning rekommenderas t.ex. exempel "digitala systemkameror, med objektiv, filter och väskor, minst 5 st., digitala kompaktkameror med väskor, minst 5 st., digitala videokameror med väskor, minst 5 st." Exempel på ritningar för de olika salarna som helheter samt för specifika inredningsdetaljer finns med i handboken. Även mörkrummet förekommer i handboken som lokal, vilket förstås kan diskuteras när fotografin idag blivit digital.

Dimensioneringar av salarna har en relation till gruppstorlekarna, med en viss nytto-m² per elev, per basarbetsplats, per datorarbetsplats osv. Behovet av ventilation och punktutslug diskuteras i relation till verksamheten, t.ex. brännugnens och dragskåpets användning. Man ger rekommendationer i form av listor på såväl fast och lös inredning och utrustning i de olika salarna och rummen. Elinstallationer, arbetssäkerhet, ergonomi och salarnas relation till

hållbar utveckling tas upp. Man diskuterar också undervisningens behovet av utställningsytor och vitrinskåp i skolan, i t.ex. uppehållsrummen, med förslag på lämplig belysning och fästytor.

Ett elevperspektiv i ämnet

Man har tidigare skiljt mellan enstämig, tvåstämig och flerstämig skolmiljö (Dysthe 1995, Skolverket 1998). Marner, Örtegren och Segerholm (2005) har visat att i årskurs 9 i bild är tvåstämighet mest förekommande i svenska skolor. Det innebär i korthet att läraren presenterar ett område eller en uppgift och eleverna har möjlighet att lösa uppgiften på ett delvis eget sätt. Forskarna tolkar det så att tvåstämigheten är den mest praktiska arbetssättet när undervisningen sker i helklass. I en mindre grupp elever kan flerstämighet vara att föredra, vilket visar sig i slöjdundervisningen, där undervisningen bedrivs i mindre grupper och där flerstämighet är det vanligaste arbetssättet (Hasselskog & Johansson 2005).

Med flerstämig undervisning avses bl.a. att klassrumskulturen är öppen och att elev – lärare och elev – elev befinner sig i kommunikativa situationer. För bildämnets del kan flerstämighet uppkomma t.ex. när en grupp elever genomför ett filmprojekt tillsammans. Gruppen genomför en arbetsdelning och lärandet äger rum mellan eleverna under filmarbetet. När sedan filmen visas och diskuteras är också det en aspekt av flerstämigheten. Marner & Örtegren (2003) och Marner (2005) för in begreppet omvänt enstämig skolmiljö, som avser en skolmiljö där var och en av eleverna arbetar individuellt, utan kontakt med varandra vad gäller arbetet och utan tydlig lärarinsats. Elevaktiva arbetsätt, präglade av individuella studieplaner, kan präglas av omvänd enstämighet, liksom undervisning i bild, när ett s.k. fritt skapande förekommer.

Michail Bachtins talaktsteori, därifrån dessa begrepp emanerar, kan, menar Marner och Örtegren (2003) och Marner (2005) tillsammans med multimodalitetsbegreppet, hämtat från Gunther Kress (Kress & van Leeuwen 2001), synliggöra att såväl estetiska ämnen och läroprocesser som bilder, objekt, musik, dans mm. kan ses som en del av skolans generella dialogicitet.

Forskningen har visat att flickor som grupp uppvisar bättre resultat i skolan än pojkar (Björnsson 2005). I NU -03 visade man att flickor är mer motiverade i bild och når bättre resultat än pojkarna. Bild är också det ämne i skolan där

könsskillnaderna är störst till flickornas fördel (Marnér, Örtengren och Segerholm 2005). I utvärderingen hävdas också, mot bakgrund av att både pojkar och flickor, uppger sig vara intresserade av digitala medier, att ämnet bör eftersträva att öka utrymmet för digitala medier i undervisningen. Därigenom skulle ämnet kunna bli ännu mer intressant för såväl pojkar som flickor.

Saar (2008) påpekar att könsmaksordningen ger "feminint kodade ämnen" som bild m.fl. lägre status. I hans observationer av bildundervisning (årskurs 5) är det tydligt att i den ena klassen är bilder framställda av pojkar en arena för maskulinitet och flickornas bilder för femininitet. Actionhjältar ställs mot fotomodeller i alla klassens bilder utom en, som betraktades som "konstnärlig", i betydelsen inte könsmärkt. I den andra klassen, där bildundervisningen leds av en bildlärare, finns inga sådana könsmärkta eller etnicitetsmärkta inslag. Eleverna arbetar med material, tekniker och färger och diskussionerna rör sig kring frågeställningar kring gestaltandet, som t.ex. proportioner och nyanser.

En tolkning av Saars fallstudier kan vara att bildundervisningen på 70-talet och under Lgr 80 hade ett kritiskt granskande perspektiv på populärkulturen. 2000-talets undervisning behåller fokus på populärkulturen, men släpper den kritiska granskningen, i nyliberalistisk anda, därför kan könsstereotypa inslag lättare få insteg. Traditionell bildundervisning med estetisk-praktisk ämneskonception blir i detta fall snarare könsneutral. All energi läggs på material och tekniker, dvs. på gestaltandet som sådant, vilket utplånar könsstereotypierna. Skåreus (2007) har i sina studier av bilder skapade av bildlärarstudenter påpekat att kön blir en ordnande princip där andra strukturer saknas.

Dalton (2009), som diskuterar den brittiska skolan, menar att ämnet över tid har femininiserats på flera olika sätt, till att bli dagens dialogiska, mångkulturella och postmoderna ämne. Samtidigt finns i bakgrunden statens och industrins korporativa kraft synlig i skolans organisation; i bedömning, utvärdering och examination. Bildläraren som i romantisk anda ser modernismen som strategi fråntas viktiga verktyg i den kritiska granskningen. Dalton hänvisar här till att om främmandegöringsbegreppet använts idag skulle det kunna utmana maktens strukturer på ett tydligare sätt.

Wikberg (2013) ställer frågan om varför bildämnet å ena sidan är feminint markerat medan konstvärlden å den andra är manligt dominerad. Ämnet förbinds med att uttrycka känslor, menar Wikberg, vilket kan göra det legitimt för pojkar att göra motstånd i ämnet. Hon noterar också att även om kvinnor

i den samtida konstvärlden är vanligt förekommande så är den konst som det undervisas om i skolan en äldre kanon, där manliga konstnärer dominerar.

I Wikberg (2014) särskiljs två diskurser i ämnet Bild, den individorienterade diskursen, som härleds till det fria skapandet, samt den kommunikationsorienterade diskursen. Den första omfattas främst av eleverna och den senare främst av lärarna. Genom den individorienterade diskursen, blir ämnet feminint könat för eleverna, och det fria skapandet lever därför kvar i bildlärares undervisning. När lärarens diskurs möter elevernas förväntningar uppstår behovet av förhandlingar, och läraren går ofta elevernas krav tillmötes, för att få en egen draglig arbetsmiljö.

När eleverna förväntas uttrycka sig själva blir också kön ett framträdande inslag, eftersom det är en grundläggande kategori för hur vi förstår identiteter. Wikberg bekräftar vad Aronsson (1997) kallar "frihetens paradox", att elevernas bilder blir mindre originella ju mer frihet som finns i skapandet. Eleverna hänvisas till sina egna föreställningar och schabloner. Åséns (2006) påstående att äldre kursplaner "lever kvar som historiska avlagringar inom ämnet" (Åsén, 2006:118) bekräftas också. De så kallade historiska avlagringarna i ämnet bärs enligt Wikberg inte enbart upp av lärarna utan också av eleverna. De har egna ämneskonceptioner och en egen agenda. Hon särskiljer också könsbundna motståndsstrategier hos eleverna, pojkarnas utåtriktade och flickornas motstånd, ibland förklätt till tillmötesgående.

Simone de Beauvoirs begreppsbildning av hur kvinnoförtrycket vilar på distinktionen mellan immanens och transcendens, bildar en grund för Wikbergs avhandling. I relation till det transcenderande subjektet, mannen, som har frihet att definiera sig själv och skapa sina egna projekt, definieras kvinnan som fastlåst i immanensen.

Bedömning i bild

Bedömning i estetiska ämnen har tidigare varit kontroversiell, mot bakgrund av föreställningen om den fritt skapande eleven som uttrycker sina känslor eller inre bilder i sitt skapande. Om man bedömer bilden så bedömer man också elevens personlighet. Under 90-talet har dock Lindström et al. (1999) utvecklat modeller för hur bedömning i estetiska ämnen kan ske genom att fokusera på elevens och lärarens gemensamma bedömning av s.k. portföljer och genom

att göra rättvisa åt komplexiteten i de estetiska läroprocesserna. Man har uppmärksammat såväl processen som produkten i bedömning av sammanlagt sju kriterier.

Produktkriterier:

1. Förverkligande av intentionen med bilden (Måluppfyllelse)
2. Färg, form och komposition (Bildens formspråk)
3. Hantverksskicklighet (Hantverk)

Processkriterier:

4. Undersökande arbete (Envishet och tålamod)
5. Uppfinningsförmåga (Fantasi och djärvhet)
6. Förmåga att utnyttja förebilder (Kunna lära av andra)
7. Förmåga till självvärdering (Självkännedom).
8. Sammanfattande omdöme.

Lindströms arbete har diskuterats i Marner & Örtegren (2003), Marner, Örtegren & Segerholm (2005) och Myndigheten för skolutveckling et al. (2008). De har ansett att Lindströms kriterier kan komprimeras eftersom de är för omfattande för lärare som undervisar 300 och upp till 500 elever i veckan. Dessutom anser de att de bör kompletteras med kommunikationsaspekter. Lindströms arbete med bedömning har också haft ett internationellt genomslag (Lindström 2006).

I den Nationella utvärderingen 1992 (Skolverket 1993), som gällde årskurs 9, bedömdes resultatet av bildproduktionsuppgiften av forskarna som svagt. Eftersom den av lärarna inte ansågs som typisk för den undervisning som bedrevs fanns skäl att fundera över resultatets relevans. När sedan NU-03 skulle genomföras valdes i de s.k. processkolorna en utvärderingsmodell som anknöt till Lindström et al. (1999), där lärarna bedömde elevernas bildskapande utifrån denna modell, i autentiska undervisningssituationer. Resultatet bekräftade vad den övriga enkätundersökningen visade, att förmågan i bildframställning på det hela taget i årskurs 9 var god (Marner & Örtegren 2015).

I utvärdering NÄU13 har forskarna provat att undersöka bildproduktionen i processkolorna med en modell som dels medger längre tid till bildarbete för eleverna, dels med ett instruktions/inspirationsmaterial som en grund för arbetet.

”Du kan inte tycka fel” är ett påstående som tidigare ofta använts i samband med konstupplevelse (Mogensen 1987), vilket antyder att ett konstverk kan vara tillgängligt för ett flertal olika tolkningar som alla kan vara lika re-

levanta. Bedömning av konstförståelse, tas inte upp i Lindströms modell, som främst gällde bildskapande. *Nationella utvärderingen 2003* (Marner, Örtengren & Segerholm 2005) gjorde dock ett försök med att använda Michael J. Parsons stadieteori om konstförståelse (Parsons 1990) när det gäller bedömning av elevernas förståelse. Den bygger på en stegvis ökad förståelse av konst. Parsons teori ska inte främst uppfattas som en biologiskt betingad utvecklingsteori. Den kan istället ses som kompatibel med socio-kulturell teori, som en teori om olika estetiska perspektiv. Den redogör för förändringar av olika typer av konstförståelse, från den i livsvärlden till den i konstvärlden och från den individuella förståelsen till den kulturella.

I enkäten till NU-03 skapades ett antal påståenden som täckte in Parsons stadier Realism och skönhet, Expressivitet och Stil och form. Av svaren att döma visade det sig vara en spridd förståelse av konst bland eleverna. De tre kategorierna av förståelse var alla förekommande. Att använda Parsons teori vid bedömning av konstförståelse, kan enligt forskarna fungera vid bedömning tillsammans med elever. Den ansågs också vara användbar vid didaktiska upplägg av undervisningen, vid t.ex. konstsamtal, för att fokusera samtalet kring för undervisningsgruppen relevanta frågeställningar. Det bör också påpekas att begreppet Expressivitet här inte endast avser uttrycksfulla bilder i modernistisk bemärkelse, utan också att uppmärksamma intention, engagemang och kritik i konst.

Vid bedömningen av förståelsen av mediebilder i NU-03 överfördes Parsons teori, i modifierad form, från konst till bild i vidare bemärkelse. Man fick då följande tre kategorier, som grovt motsvarar Parsons tre tidigare använda stadier. En förenklad syn på bilden är Neutralitet, som avser att bilden förstås som en avsiktslös avspiegling av verkligheten. En mer komplex förståelse av bilden fogar in den i ett socialt sammanhang av Kommunikativitet, som ser relationer mellan sändare och mottagare och inlevelse, avsikt och tolkning som en del av bilden. Bilden och det den avbildar ses också som två olika perspektiv. Analys och fördjupning av förståelsen innebär att konstruktionen av bilden kan fokuseras, t.ex. i förståelsen av vilka grepp och vilken retorik som används i bilden. Även fördjupade sociala perspektiv kan här föras in i bildförståelsen.

Även när det gäller mediebilderna fann forskarna att alla tre kategorier var representerade bland elevernas svar. Man fann också att ett didaktiskt huvudfokus i årskurs 7–9 kan vara att utveckla konstförståelsen från Realism och skönhet till Expressivitet och att utveckla bildförståelsen från Neutralitet till

Kommunikativitet. Bedömningen av elevernas förståelse av konst- och mediebilder återkommer i NÄU13 (Marner och Örtengren 2015). Man fann bl.a. att förståelsen av mediebilderna var större än förståelsen av konstbilderna. Pojkar och flickor hade också olika syn på konstbilderna.

Som en uppföljning till läroplanen och kursplanen Lgr 11 (Skolverket 2011a) samt kommentarmaterialet i bild (2011b) har man utvecklat ett bedömningsstöd i bild (Skolverket 2012). I bedömningsstöden i ämnen som Bild (och andra s.k. praktiskt-estetiska ämnen som slöjd och musik) finns såväl filmade inslag som texter. Utmärkande för det arbete som Göteborgs universitet koordinerat under ledning av Tarja Häikiö och Bengt Lindgren, är att textmaterialet är såväl relaterat till specifik bedömning som till underliggande didaktiska principer.

Den första delen omfattar ett resonemang kring och en konkret exemplifiering av tänkbara matriser för att täcka in kunskapskraven till delar och helhet. Områden som identifieras är produkten, processen och kommunikationen (s 3). För att tydliggöra kopplingen mellan långsiktiga mål, centralt innehåll och kunskapskrav utvecklas cirkelmatriser där dessa relateras till varandra. De sätts sedan i en linjär matris (s 10), men lärare uppmanas att se elevernas prestationer utifrån en "spindelmatrix" så att utvecklingen från enkel till välutvecklad nivå inom olika områden visas fram. Flera exempel på arbetsområden, elevers dokumentation och lärares bedömning ges och behovet av reflektion över genomförda uppgifter poängteras, där verktyg som t.ex. elevbloggar apostroferas.

Den andra delen av bedömningsunderlaget ger teoretiska perspektiv på bildämnet och blickar tillbaka till diskussioner om motiveringen för ämnet. Begreppet visuell litteracitet, använt av Bengt Lindgren, liksom vissa begrepp om skapande verksamhet introducerade i Sverige via Lars Lindström, används för att påvisa bildämnets bredd och komplexitet. Avslutningsvis resoneras om innehållet i och relationerna mellan summativ-, formativ- och portofolio-bedömning.

Kulturprojekt och samverkan

Kultur i skolan-fältet omfattar estetiska skolprojekt där externa kulturarbetare verkar i skolan. Ett av problemen inom området är att aktiva externa kulturarbetare förutsätts påverka vad som underförstått förutsätts vara passiva lärare (Hansson &

Sommanson 1998), vilket kan ses som en distributiv kultursyn (för definition, se nedan). Projekten har också haft en tillfällig verkan (Hansson & Sommanson 1998). När kulturarbetaren lämnar skolan upphör också projektet eller kulturaktiviteten. Projekten präglas också av finkultur (Trondman 1996), inte elevernas egen kultur.

Innebörden av en distributiv kultursyn kan sägas vara den påverkan som sker på skolan i form av en tillskriven brist på kultur. Denna påverkan uppstår som en konsekvens av utifrån kommande kulturarbetare och deras medverkan, dvs. den kompetens estetlärare omfattar osynliggörs. I Skolverket (2002:5) diskuteras Kultur i skolan projekten på följande sätt: "Flera av de medverkande myndigheterna har som uppdrag av staten att distribuera kulturverksamheter och det är då följdriktigt att de då också vad gäller kultur i skolan företräder en distributiv kultursyn." Aulin-Gråhamn (2005:83) skriver angående projektet Kultur för lust och lärande:

Jag följde myndigheternas samarbete ömsom på nära håll och ömsom på avstånd och såg att det inte var lätt att sammanjämka de olika utgångspunkter man hade för arbetet. Myndigheterna intar två olika positioner där Skolverket i huvudsak utmärks av ett undervisnings- och omsorgsperspektiv med stöd i läroplaner och kursplaner medan Kulturrådet i huvudsak utmärks av ett distributivt förmedlingsperspektiv med stöd i de generella kulturpolitiska målen.

Den externa aktören ser på sin verksamhet på ett annat sätt än skolan och läraren, vilket kan skapa intressekonflikter och bristande måluppfyllelse när projekten genomförs i skolan. Läraren kan uppfatta det som att den externe aktören ska ersätta läraren.

Ett projekt som övervinner denna problematik är *Fantasy Design*projektet som genomfördes 2003–2006 i Finland, Norge, Danmark och Belgien (Marner & Örtengren 2008). I Finland var projektet en officiell del av Designåret 2005. Sverige deltog tyvärr inte i detta internationella projekt. Idén bakom projektet var att tydliggöra design som ett viktigt område genom att fokusera designundervisning i skolan. Det byggde på ett samarbete mellan skola, företag, designers, museer, elever och lärare. En mängd lokala, nationella och internationella elevutställningar, samt nationella och internationella hemsidor, blev ett resultat i projektet. Det innehöll fullbordade kommunikativa processer, i betydelsen att såväl elevers skapande som presentation av elevers egna designarbeten ansågs av jämbördig vikt. Utöver att elever mötte designers som handledare, förekom en

omfattande fortbildning i design och designundervisning för lärare. Läromedel för såväl lärare som elever producerades i projektet. I och med att fokus inte endast låg på elever, utan också på att lärare skulle fortbilda sig, så kunde man i projektet säkra ett hållbart lärande på designområdet; ett lärande som gick utöver det enstaka projektets räckvidd. För att säkra ett hållbart lärande krävs en utveckling av lärares kompetens och profession. Någon forskning på det nuvarande kulturrådsprojektet Skapande skola känner vi inte till. En iakttagelse kan dock göras och det är att medel inte kan utgå till lärarfortbildning, vilket kan minska möjligheten till hållbart lärande på området.

Exemplet *Fantasy Design* visar hur viktigt urvalet av projektets aktörer är. Goda resultat erhöles där det bland lärarna redan innan på en skola fanns ett intresse för projektets område eller tema. Lärarna sökte också ofta aktivt efter att få delta i projektet. Om, som ofta tycks vara fallet när det gäller kultur i skolan projekt, rektor kontaktas av en extern aktör för deltagande i ett projekt, kan rektor ge uppdraget till en godtycklig lärare eller klass, eller av andra orsaker än intresse att delta. En förförståelse bör alltså finnas hos såväl lärare som elever. Allra bäst resultat erhålls där skolan redan driver ett projekt och kontaktar den externa aktören för fortbildning eller stöd. En ointresserad skola/lärare/klasse är ingen bra samarbetspartner i projekten. Projekten bör verka bottom-up snarare än top-down. Kulturprojektens ägare bör vidare vara skolan, dess lärare och elever, och inte den externa aktören (Marner & Örtengren 2005, 2008, Eriksson & Lindgren 2007).

Eriksson & Lindgren menar vidare i *En start för tänket, en bit på väg* (2007) att skolprojekt kan ses som ett kontinuum från estetiska läroprocesser med konstnärligt uttryck i centrum till att estetiska läroprocesser endast ses som ett pedagogiskt verktyg. De identifierar olika varianter på detta kontinuum:

1. Ett konstnärligt hantverkskunnande har lärande i konsten i fokus i projektet. Eriksson och Lindgren menar att för att gestalta krävs att eleverna behärskar det medium de arbetar med.
2. Estetiska läroprocesser ses som ett alternativt uttrycks- eller kommunikationsmedel, där främmandegöring, en "stark estetik" (Saar 2005) och en "radikal estetik" (Aulin Gråhamn & Thavenius, 2003) är centralt.
3. När det läggs vikt på kulturella upplevelser fokuseras såväl estetiskt kulturbegrepp, med konstarterna i fokus, som ett antropologiskt kulturbegrepp, t.ex. att laga mat på gammeldags vis, studier av hembygden, historiska miljöer etc.

4. Att betona ämnesövergripande verksamhet kan innebära att ett temaarbete kryddas med gestaltande eller utsmyckning. Om ingen estetisk koppling finns, när olika inlärningsstilar eller olika intelligenser används, t.ex. när dans illustrerar naturvetenskapliga fenomen och när transfereffekter eftersträvas ses projektet snarast som ett
5. verktyg för kunskapstillägnelse. Lika så när
6. medborgerlig fostran eftersträvas är det frågan om eftersträvar transfereffekter och ett instrumentellt perspektiv.
7. Vid undersökande och reflekterande pedagogik negligeras mediet och den konstnärliga dimensionen blir oviktig. T.ex. att studera naturen och reflektera över och diskutera den.

Eriksson och Lindgrens sju typer av projekt kan i viss mening ses som en differentiering av Saars dikotomisering av stark och svag estetik, Lindströms begrepp divergent och konvergent samt Marners kreativa och reproducerande läroprocesser.

I ett samnordiskt forskningsprojekt undersöktes samverkansmöjligheter mellan museer och skolvärlden i syfte att ge ungdomar möjligheter att ta del av samtidskonst (Aure, Illeris & Örtengren 2009). Forskarna fann att i huvudsak tillämpades en pedagogisk strategi där eleverna i samtalsform förevisades konst under ett kortare museibesök. Elevers möjligheter att mer aktivt bearbeta intryck av mötet med konst förekom i särskilda begränsade projekt, men där de förekom hade det påtaglig effekt. Resultatet av den nordiska studien visar att elever som kommer klassvis i skollåren sällan har mer än någon timme eller två inplanerade för själva besöket. Cirka en tredjedel av besökande klasser bokar en guidad visning, de övriga går på egen hand. Det framstår klart att i de flesta fall "ägs" samarbetsprojekt mellan skolor och museer av museerna. Det kan finnas flera skäl till detta och ett av dem är museernas vilja att vara garant för den kvalitet man vill tillhandahålla besökare av museets verksamheter. Det kan ibland leda till vissa kulturkrockar och kollisioner mellan förväntningar från främst lärarhåll visavi museihåll. De studerade museernas pedagogiska retorik och praktik visas i följande figur:

Pedagogiska Strategier	Relations-orientering	Upplevelse-orientering	Konst-orientering
Retorik	Vanligt	Ovanligt	Vanligt
Praktik	Ovanligt	Vanligt	Ovanligt
Bemötande av besökare	Deltagar-orientering	Mottagar-orientering	Sändar-orientering
Pedagogens roll	Flerstämmig	Dialogisk	Monologisk

Fig. 3. Pedagogiska strategier i retorik (viljeinriktning) och praktik (faktisk tillämpning). Ur Aure, Illeris & Örtegren 2009.

Dessa tre olika modeller griper till dels in i varandra. Modellerna visar att det finns positioner där sättet att resonera om pedagogik och faktisk pedagogik inte följs åt. Det illustreras av att museer i sin retorik kan värna om konstens primat, men i sin pedagogiska praktik välja att anpassas mer efter de förväntningar de tror att målgruppen har. Likaledes finns en diskrepans mellan tal om delaktighet och den relativa brist man iakttar på erbjudanden till unga målgrupper. Det har ekonomiska orsaker, men kan även ha pedagogiska orsaker som till dels har med museernas behov av tolkningsföreträdare att göra. De pedagogiska strategier som kan utläsas sätter konstuppdraget före det pedagogiska uppdraget. Å ena sidan vill museerna framtona som angelägna att möta publiken och öka tillgängligheten. Å andra sidan vill man markera att museiverksamhet inte är att likna vid pedagogik som den bedrivs i skolverksamhet.

De aktiviteter som vänder sig till yngre barn och till ungdomar blir relativt sällan valda av ungdomar. Olika lösningar på dessa erfarenheter kan ses i satsningar på särskilda projektrum för ungdomar, eller på särskild information till ungdomsgrupper som länkas till intressen inom skola eller fritid. Museerna erbjuder bl.a. av tidsskäl främst material och visningar som appellerar till företrädesvis upplevelseorientering och i mindre utsträckning till konstorientering. Skolungdomarnas möte med museernas pedagogiska utbud i form av visningar

varierar, men är i stora stycken positiva, särskilt när de uppfattar besöket som givande också i den meningen att de lär sig något annat än vad de kan lära sig i skolmiljön. Den pedagogiska strategi som förordar en relationell orientering på bred front kräver en verksamhet som är personalkrävande, tidskrävande och därmed även kostnadskrävande. Konsekvensen blir att satsningen måste gälla ett begränsat urval bland ungdomsgrupper och därmed är risken stor att en liten minoritet kan ta del av denna pedagogik.

Venke Aure har i sin avhandling *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (Aure 2011) undersökt hur ungas möte med konst kan stimuleras när de blir delaktiga i konstruerandet av dess betydelse, snarare än att ta del av en etablerad förståelse. Det empiriska materialet bildar en utgångspunkt för en teoretisk positionsanalys där olika didaktiska möjligheter som står skolan till buds i hur konstfältet kan brukas för lärande.

I *Den Kulturelle Skulesekken. Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts* möter den norska skolan konsten i form av genomförandet av skolprojekt. Ingvald Digranes (2009) analyserar integrationen i termer av att en konflikt mellan olika värden kommer till uttryck på olika nivåer i samband med projekten. Konst och Hantverksämnet och lärarna i detta ämne kommer till korta i bl.a. mediekonstruerade stereotyper om den fria konstnären, medan lärarna, som myndighetsutövare, följer kursplaner och sätter betyg, betraktas som alltför top-downstyrda för att kunna genomföra estetiska läroprocesser.

I rapporten från Nordiska akvarellmuseets projekt *Att teckna är stort* (Wretling et al. 2014), som genomfördes i tio skolor i Västra götalandregionen speglas Digranes iakttagelse. De i projekten deltagande konstnärerna presenteras omfattande med foto, text och namn, medan lärarna och eleverna inte synliggörs. Pia Wretling går i rapporten också igenom ett antal viktiga framgångsfaktorer för konstnärliga skolprojekt: Förberedelser, tid före, under och efter, involvera lärare, involvera skolledningen, involvera elever, samarbetspartners, skriv ner målsättningarna, välj rätt tema, ha en kick-off, dokumentera projektet, reflektera och utvärdera, visa upp ert projekt, tro på framgång.

Ytterligare ett perspektiv på relationen mellan konstnären och läraren ger Skåreus (2014) som i sin studie av konstnärligt projektarbete i skolan menar att konstnärer och lärare har olika mål med sitt arbete. Hon skriver:

En konstnär ser och driver en idé i sin verksamhet och om arbetet inkluderar andra människor blir de också ett verktyg för förverkligandet av idén. Det kan tyckas vara ett instrumentellt förhållningssätt till människor, men rent yrkesmässigt har de här två grupperna olika mål och de är av olika dignitet. Lärarna förverkligar statens mål och konstnärerna sina egna. Lärarna har regler och bestämmelser som styr, konstnären styr på egen hand så länge yrket utövas på den egna arenan. När konstnären kliver in i skolan, sätter andra upp ramarna. Men att inkludera konstnärer är även att vilja inkludera deras verksamhet, dvs därmed även deras verksamhetsmål. Konstnärernas verksamhet omfattar deras personlighet, deras temperament och deras materialval vilka då betraktas som en resurs. Det är dessa, för konstnären i sin egen verksamhet tätt förbundna egenskaper, som tas i anspråk (Skåreus 2014:29).

Bildämnet och digitala medier

Anders Marner och Hans Örtegren har i ett projekt om digital bildanvändning inom skolämnet bild på högstadiet undersökt olika strategier som elever, bildlärare och skolan intar till digitala medier (Örtegren 2012, 2013, 2014, Marner 2013, Marner & Örtegren 2013a och b, 2014). Det ingår i ett större forskningsprojekt kallat *Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen – bild, musik och svenska*.

Forskarna menar att relationen mellan ämnet bild och digitala medier kan anta någon av följande fyra former. En ytterlighet är att:

1. dessa medier är irrelevanta för ämnet och att enbart de traditionella verktygen för teckning och målning etc. framhålls. Från skolans eller ämnesföreträdarens sida kan då finnas ett "motstånd" mot digitalisering av ämnet. Vid tre av skolorna framträder ett tydligt motstånd mot implementering av digitala medier. Motståndet kan dels ligga i skolans och kommunens bristande resurser och fortbildning eller dels i en ovilja från ämnesföreträdarens sida att arbeta med digitala medier.

Ytterligare en inställning är att:

2. digitala medier kan infogas i ämnet som ytterligare ett verktyg inom en i övrigt hantverksbaserad undervisning. De digitala medierna integreras då i skolan på ett mer försiktigt sätt, snarare "adderas" som en

verksamhet bredvid den vardagliga manuella verksamheten, t.ex. när bildundervisning under en viss tid bedrivs i en datasal, bedrivs i ett bildorienterat tillvalsämne eller när endast en specifik del av undervisningen digitaliseras, t.ex. rörlig bild.

Ett antal skolor präglas av denna addering av digitala medier. Vid två av de studerade skolorna förekommer:

3. inbäddning av digitala medier i vardagens bildundervisning. Där använder eleverna digitala medier praktiskt taget varje dag och digitaliseringen äger rum i de flesta faser av bildundervisningen, i Demonstration/Lectures, Students at work och Critique, tre kategorier hämtade från Hetland et al. (2007) som är ett försök att ordna bildundervisningen i tre olika ofta förekommande faser.

Närmare bestämt används digitala medier vid lärarinstruktioner, elevernas bildstudier och bildsökningar på Internet inför skapandet, vid bildbehandling i själva gestaltungsarbetet, vid extern och intern kommunikation, vid handledning över Internet och SMS/MMS, vid originalframställning för tryck, i digital fotografi och rörlig bild, för presentationer och vid lagring och presentation av elevbilder samt vid bedömning. Inbäddning innebär att de digitala mediernas användning varvas med manuellt arbete utifrån eftersträvat uttryck som anpassas till valt innehåll.

Forskarna laborerar med en fjärde kategori där digitala medier dominerar undervisningen. Men vid de nio undersökta skolorna fanns inte någon bildundervisning där IKT är helt dominerande. Däremot fanns tendenser till detta i vissa tillvalsämnena. Denna tänkta position är dock av vikt att reflektera över. Med dominerande menas att ett tekniskt och instrumentellt perspektiv blivit dominerande, på bekostnad av ett skapande och kommunikativt perspektiv. Termen IKT (Informations- och kommunikationsteknologi) används här för att klargöra en avgörande skillnad i syfte mellan bildundervisning och IKT. Medan bildundervisning företrädesvis fokuserar på skapande och kommunicerande av bild med hjälp av olika verktyg och redskap är IKT ett samlingsbegrepp för olika digitala verktyg som möjliggör kommunikation. Fokus ligger på verktyget som sådant och inte dess användning. IKT ses oftast som det underlag för en eventuell senare mediering, som i IKT-sammanhanget är relativt godtycklig. IKT ses därför som fristående från det "content" (Morville & Rosenfeld 1998), som kan appliceras vid behov. I bildämnet förväntas dock verktyg, medium och innehåll

samverka. Frågan är om inte Catrine Björck (2014), som studerar bildlärarens roll när elever arbetar med digital bild, belyser denna fjärde kategori i bildundervisningen. Hon särskiljer tre diskurser, en visuell, en teknisk och en arbetsstrategisk diskurs. Den visuella diskursen avser begreppsbildning om bild, den tekniska diskursen avser handhavandet av hård- och mjukvara i datorerna och den arbetsstrategiska diskursen avser processer i arbetet. I sina analyser kommer hon fram till att den tekniska diskursen dominerar över de andra diskurserna på bekostnad av främst den visuella diskursen. De dialoger som analyseras kretsar mest kring handhavandet av datorerna och programmen. Till skillnad från i litteraturgenomgången, där t.ex. Tomas Kroksmark tillskriver den digitala tekniken en förändringskapacitet i skolan, visar Björck i sina exempel att digital bildundervisning följer samma mönster som mer traditionell bildundervisning. Hon analyserar främst dialoger mellan lärare och elever i tre högstadiegrupper med Bachtins dialogiska teori och diskurspsykologi.

Erstad (2010) ger i boken *Digital kompetanse i skolen – en innføring* en genomgång av IKT-användningen i skolan. Olika perspektiv förs fram, lära genom medier, lära med medier och lära om medier. Perspektivet lära i medier finns inte med i denna uppställning (se Lindström 2012), men boken ger en orientering om den digitala kompetensens ställning i skolan generellt. I Otnes (red. 2009) *Å vaere digital i alle fag* ges ett allmändidaktiskt perspektiv på lärarens förmåga att utveckla digitala lärandestrategier. Hög digital kompetens förbinds med appropriering och innovation, dvs. en praktisk kunskap inom digitala medier som överstiger adopterande av basala kunskaper. I ett särskilt kapitel om IKT om ämnet Kunst og hantverk exemplifieras med behov av grundläggande kompetens hos lärare för att möta elevers möjligheter att kunna bearbeta och utveckla digitalt bildarbete i en skolkontext.

De slutsatser som Joanna Black och Kathy Browning (Black & Browning 2011) kommer fram till efter genomgångar av digitalt mediarbete inom olika skolstadier är att kreativiteten stärks. Det förordas att teknologi bör komma i andra hand och kreativitet i första rummet i samband med uppgifters fokus. Elever lyckades bäst när teknologi användes som medel att utveckla sina konstprojekt på kreativa och diversifierade vis. Själständighet åt lärarna att anknäta nya medier till kursplaner hade positiva effekter liksom att utgå från traditionellt konstitutövande som bas för den digitala konsten.

Populärkultur i bildämnet

Persson (2005) diskuterar kursplanerna från 2000 och deras ideologiska syn på kultur, estetik och medier, där kultur alltid ses som något i sig positivt, och där den ”modesta” kultursynen dominerar och där motsättningarna kring kultur döljs. Han skriver:

Det stora och intressanta undantaget från denna tystnad utgörs av bildämnet. Som enda ämne talar till exempel bild om de förändrade relationerna mellan hög och låg kultur. Populärkultur förekommer som term och man resonerar explicit och nyanserat om de kulturella förändringarna. Bortsett från detta undantag är den specifikt postmoderna estetiseringen av samhället undanträngd från styrdokumenten (Persson 2005:50).

Att populärkultur fått ett genomslag i bildämnet visar bl.a. Lind (2010) och Öhman-Gullberg (2006, 2008, 2009). Med en poststrukturalistisk teori i botten, som anknyter till semiotik, ger Ulla Lind plats för ett bilddidaktiskt perspektiv, med fokus på performativitet. De elevbilder som analyseras i avhandlingen kommer från en bildinsamling från 1996, ”Sveriges elever lyfter skoltaket”, där temat är skolan och elevernas bild av den. Det är bilderna som analyseras och inte elevens tänkta bakomliggande syfte eller omständigheter i kring skapandet vid den specifika skolan. Bilderna ses i relation till de diskursiva praktiker som förekommer inom ämnet, till de grepp som används i bilderna när det gäller rum och tid, men också i relation till de motiv, skolsituationer och relationer som gestaltas. Möjligheterna till olika positioneringar i utsägelsesituationerna betonas och där kan också finnas platser och mellanrum där motstånd till strukturer kan förekomma. Skolkultur och skolpolitik i relation till kunskap/makt, kontroll, disciplinering, alienation och genus diskuteras i anknytning till bildanalyserna. Det är slående, menar författaren, vilken mångfald av bildmässiga och retoriska grepp som används i bildundervisningen för att utmana värde och makt; humor, överdrift, ironi, satir mm. Materialet redovisas också i Lind (2006a).

Lisa Öhman-Gullberg (2006 och 2009) har via intervjuer av elever och lärare analyserat filmer och ett ämnesintegrerat filmarbete i bild och samhällskunskap i grundskolans årskurs 6 som gällde Sveriges hållning till EMU (European Monetary Union) i samband med folkomröstningen hösten 2003. Uppgiften för

eleverna var att skapa en propagandafilm i frågan. Underlaget innefattar 19 videofilmer. Klasserna hade en utökad timplan i karaktärsämnena bild och slöjd. Ett sociokulturellt och ett Visual Cultureperspektiv bidrar till teorin. Men framför allt är det Kress' & van Leeuwens (2001) och Kress', Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis (2001) multimodala perspektiv som präglar analysen. Fyra teoretiska huvudbegrepp, Diskurs, Design, Produktion och Distribution ordnar analysen (Kress & van Leeuwen 2001).

Inom forskningsplattformen Diskurs synliggörs de diskurser som används i empirin. Designplattformen gäller hur idéer och berättande konstrueras i relation till innehållet i uppgiften och de dominerande diskurserna. I Produktionsplattformen fokuseras gestaltandet av en konkret artefakt. Två filmers hela produktionsprocess synliggörs här. Distribution tar upp hur ny teknik förändrat förutsättningarna för kommunikation och meningsskapande och dessutom skolans offentlighet och elevers möjlighet till inflytande i denna. Öhman Gullberg ersätter Kress' begrepp mode (sätt) med Kommunikationsform. Filmarbetets karaktär är flerstämmigt genom de ständiga valen och förhandlingarna i elevernas arbetsprocess. De använder ljud, bild och sina kroppar som verktyg i den multimodala processen. Verktygen ses som resurser i det meningsskapande arbetet som gäller såväl kunskap som identitet. Författaren menar att det är frågan om ett meningsskapande som går utöver de i skolan vanliga s.k. faktakunskaperna "som kännetecknas av att vara kontrollerbara och just därigenom ha en disciplinerande inverkan på deras arbete" (s. 121). Filmernas gestaltningar förhandlas fram mellan skolans kunskapsmål, elevernas intressen och de semiotiska resurser som filmmediet har, inklusive referenser från media och populärkultur, och med blandningar av högt och lågt, komik och ironi. Författaren påpekar, med referens till Åsén (2006), att skolan tidigare ville föra fram god konst till eleverna i stället för att förhålla sig till samtidskonst och populärkultur. Dessutom sågs bildskapande främst i relation till elevens individuella utveckling. I detta skolprojekt ingår däremot samhället och skapande i flera modaliteter i ett sammanhang av estetiska läroprocesser. Där berörs såväl frågor kring EMU, som ett innehåll i filmproduktionen, som frågor om hur detta innehåll kan gestaltas.

Öhman-Gullberg hävdar att valet av olika gestaltsformer i filmandet såväl reproducerar stereotypa könsmonster som möjliggör för eleverna att bearbeta och överskrida budskap som ungdomar möter när det gäller kön. Sam-

mantaget har såväl villkoren som resultatet av filmprojektet varit idealiska menar författaren.

I *Laddade bilder* (2008) fortsätter Öhman-Gullberg att fokusera på rörlig bild som analyseras och elevintervjuer som genomförs. Även här är multimodalitetsteorin (Kress & van Leeuwen 2001) använd, samt det designteoretiska perspektivet (Rostwall & Selander 2008). Tre filmer skapade av två flickor i grupp i årskurs 9 analyseras. Flickorna som intervjuas är också de som skapat filmerna, inom Mediatillvalets ram. Den bildanalytiska delen och intervjudelen är separerade. Bildanalysen är ordnad i Hallidays' begrepp ideationell (världen som innehåll), interpersonell (relationen mellan aktörer av typ sändare, betraktare, berättare, publik mm.) och textuell (arrangemanget av verkets delar) metafunktion. Dessa tre begrepp ordnar en närläsning av de tre filmerna. De tre teoretiska huvudbegreppen som användes i licentiatavhandlingen, Diskurs, Design, Produktion används främst i intervjudelen (distributionsbegreppet undantaget). Genusanalysen har kommit i fokus. Den första filmen beskrivs som skapad i ett frirum där flickorna trots skolans institutionella ordning och politiskt korrekta kampanjer lyckas genomföra filmen, bland annat genom skolk och att ironiskt återerövra ordet hora. De vägrar att infoga sig i diskursernas positioneringar och får därmed inte lärarnas och de andra elevernas förståelse. Analyserna av alla tre filmerna visar att aktörerna (eleverna som befinner sig inom en institutionell ram) kan göra egna sammankopplingar mellan olika tecken och medier, aktivt kan omforma sin förståelse, omförhandla, omskapa och förskjuta såväl genuspositioner som de filmiska greppen. Lind och Öhman Gullberg, som båda genomför bildanalyser, finner sammantaget att de bilder som skapats lyckas bryta sig igenom institutionella och traditionella diskurser och därigenom tycks bildundervisningen fungera bra.

Sammanfattningsvis så har två forskare inom pedagogik intresserat sig vetenskapligt för bildämnet, Gunnar Åsén som studerat ämnet i ett historiskt och läroplansteoretiskt perspektiv, och Lars Lindström, som forskat fr.a. när det gäller bedömning inom ämnet. Gert Z. Nordström, har utvecklat det breda bildbegreppet, *Visual culture avant la lettre*, samt semiotikperspektivet, under lång tid inom ämnet. Under 2000-talet har flera lärare och bildlärare disputerat. De har belyst ämnet med olika teoretiska ingångar; från semiotiskt, socio-kulturellt, multimodalt, diskursteoretiskt och från *Visual culture* håll. Ett kritiskt perspektiv på estetisk verksamhet i grundskolan har presenterats av

Monika Lindgren, men då avses sannolikt främst undervisning i tidigare åldrar och inom alla estetiska ämnen. Forskning om undervisning i senare åldrar visar en positiv bild, där populärkultur, digital bild och ett brett bildbegrepp fått ett genomslag. Fortsatt forskning inom ämnet berör bl.a. estetiska läroprocesser, narrativitet, samtidskonst, designprocessen, bedömning samt lärares och elevers ämneskonceptioner.

Källförteckning

- Alerby, Eva & Elíðóttir, Jórunn red. (2006). *Lärandets konst: betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Mikael (2000). *De estetiska arbetsprocesserna i skolan*. Skolverket: Dnr 98:1734. Seminarium inom ramen för projektet Kultur för lust och lärande, 6 april, 2000.
- Aspelin, Gert, Cornell, Peter, Dunér, Sten, Feuk, Douglas, Klarén, Ulf, Nordström, Gert Z., Nysten, Leif, Olvång, Bengt & Ståhl-Nyberg, Birgit (1973). *Bildanalys*. Stockholm: Gidlunds.
- Aulin-Gråhamn Lena & Thavenius Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Rapporter om utbildning 9/ 2003. Malmö: Malmö Högskola.
- Aulin-Gråhamn, Lena (2005). *Anspråk på det estetiska*. Malmö högskola, Lärarutbildningen, Kultur, Språk och Medier.
- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Aure, Venke (2011). *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Aure, Venke, Illeris, Helen & Örtengren, Hans (2009). *Konsten som läranderesurs – syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer* Göteborg: NMA, publikation 47.
- Bamford, Ann (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Björck, Cathrine (2014). *"Klicka där!" – En studie i bildundervisning med datorer*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

- Björnsson, Mats (2005). *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Black, Joanna and Brown, Kathy (2011). Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, 64(5), pp. 19-24 & 33-34.
- Bohlin-Brundin, Pia, Hasselberg, Kersti & Kühlhorn, Britt-Marie (1989). *Lärobok i bild*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brander-Jonsson, Hedvig (2008). Rondellskulpturens roll i gaturummet. I Eriksson, Yvonne red. (2008). *Visuella markörer: Bild. Tradition. Förnyelse*. Stockholm: Carlssons.
- Bresler, Liora ed. (2007). *International Handbook of Research in Art Education*. New York: Springer.
- Buhl, Mie (2005). Visual culture as a strategic approach to art production in education. *International Journal of Education through Art*, Vol. 1, No. 2, s. 103-114.
- Buhl, Mie (2009). Skolebilleder – konstruktioner af virkelighedsbilleder. I Christensen, Hans Dam & Illeris, Helene red. (2009). *Visuel Kultur, Viden Liv politik*. Danmark: Multivers.
- Buhl, Mie & Flenborg, Ingelise (2011). *Visuel kulturpedagogik*. Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.
- Buhl, Mie (2004). Visual culture as a strategy of reflection in education. *Nordisk pedagogik*, Vol.24, No.4, s.277 -293.
- Dalton, Pen (2009). *The Gendering of Art Education. Modernism, Identity and Critical Feminism*. Maidenhead, Berkshire: Open university press.
- Digranes, Ingvild (2009). *Den Kulturelle Skulesekken Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts*. Avhandling nr. 38 Akademisk doktorgradsavhandling. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Elsner, Catarina (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm Library of Curriculum Studies 5. Stockholm: HLS förlag.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket, en bit på väg: analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Ericsson, Clas, & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Forskningsrapport 2010:1. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

- Erixon, Per-Olof, Anders Marner, Manfred Scheid, Tommy Strandberg & Hans Örtengren (2012). School Subject Paradigms and Teaching Practice in the Screen Culture: art, music and the mother tongue (Swedish) under pressure. *European Educational Research Journal* (11) 2.
- Erstad, Ola (2010). *Digital Kompetanse i skolen – en innføring* (2.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.
- Florida, Richard (2005). *The Flight of the Creative Class*. New York: HarperBusiness.
- Florida, Richard L. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Freedman, Kerry (2003). *Teaching Visual culture. Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. New York: Teachers college, Colombia University.
- Göranzon, Bo (1990). *Det praktiska intellektet*. Stockholm: Carlssons.
- Göthlund, Anette (2008). Bildmöten – mediemöten. En visuell kulturstudie. I Eriksson, Yvonne red. (2008). *Visuella markörer: Bild. Tradition. Förnyelse*. Stockholm: Carlssons.
- Göthlund, Anette & Lind, Ulla (2010). Intermezzo – A performative research project in teacher training. *International Journal of Education Through Art*, (6). 2, p. 197-212.
- Hansson Stenhammar, Marie-Louise (2015) *En avestetiserad skol- och lärande kultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. Göteborg: Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Hansson, Hasse & Sommanson, Agneta (1998). *Kulturens asplöv*. Stockholm: Arbetsgruppen Kultur i skolan.
- Hansson, Hasse, Karlsson, Sten-Gösta & Nordström, Gert Z. (2005). *Seendets språk: exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling och semiotisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Harland, John, Kinder, Kay, Lord, Pippa, Stott, Alison, Schagen, Ian, Haynes, Jo with Cusworth, Linda, White, Richard & Paola, Riana (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. National Foundation for Educational Research: The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ.
- Hasselskog, Peter & Johansson, Marlène (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Slöjd*. Ämnesrapport till Rapport 253. Stockholm: Skolverket.

- Hellman, Annika (2013). *Intermezzon i medieundervisningen. Gymnasieelevers visuella röster och subjektpositioneringar*. Lic.avh. Göteborg: Högskolan för design och konsthantverk. HDK. Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Hetland, Lois, Winner, Ellen, Veenema, Shirley & Sheridan, Kimberly M. (2007). *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College Press.
- Holgersson, Leif (1986). Vilken professionalism vill vi ha i socialt arbete? I Broady, Donald (red.) (1986). *Professionaliseringsfällan*. Stockholm: Carlsson.
- Häikiö, Tarja (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Serie: Gothenburg studies in art and architecture, 0348-4114 ; 24. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Illeris, Helene (2009). Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst. I Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (2009). *Estetiska läroprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, Carin (2006). *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*, Umeå: NaPa Nationella forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, Fakulteten för lärarutbildning.
- Jönsson, Lena (2010). *Elevers bilder av skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Karlholm, Dan (2003). Visuella kulturstudier. *Konsthistorisk tidskrift* Vol. 72, häfte 3, 2003.
- Karlsson, Sten-Gösta & Lövgren, Staffan (2001). *Bilder i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Koppfeldt, Thomas (2009). Vålnader och verklighet. I Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (2009). *Estetiska läroprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Ogborn, Jon & Tsatsarelis, Charalampos (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London and New York: Continuum.
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- Kupferberg, Feiwei (2009). Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten. I Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (2009). *Estetiska läroprocesser*. Lund: Studentlitteratur.

- Kupferberg, Feiwei (2013). Medierat lärande och pedagogisk teori. I Amhag, Lisbeth, Kupferberg, Feiwei, Leijon, Marie (red.) (2013). *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenninger, Sara (2012). *When Similarity Qualifies as a Sign A Study in Picture Understanding and Semiotic Development in Young Children*. Lund: Lund University, The Faculty of Humanities Department of Semiotics.
- Lind, Ulla (2006a). Makt och motstånd i elevernas bildvärld. I Lundgren, Ulf P. (red.) (2006). *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*, Vetenskapsrådets rapportserie 4:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lind, Ulla (2006b). Mellan ”biografi” och ”geografi” – reflektioner kring visuella scenrum. I Magnusson, Ann (red.). *QUB – Konstnärligt utvecklingsarbetet bup*. Stockholms läns Landsting, kultur- och utbildningsförvaltningen.
- Lind, Ulla (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholms universitet: Inst. för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Lind, Ulla (2012). Mo(-ve)ments Beyond Representation – the Student as Visual Ethnographer of the Nomad. Paper for *ASCA Workshop: Extremely Close & Incredibly Slow*, March 28-30 2012.
- Lindgren, Bengt (2005). *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg studies in educational sciences.
- Lindgren, Monika (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet Konstnärliga fakulteten.
- Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (2009). Förord. I Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (2009). *Estetiska läroprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Lars (2002). Produkt och processvärdering i skapande verksamhet. I Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma*, Stockholm: Skolverket.
- Lindström, Lars (2006). Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *JADE International Journal of Art & Design Education*, vol. 25 (1) 2006.
- Lindström, Lars (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *JADE International Journal of Art & Design Education*, Vol. 31 (2), (2012) ss. 166–179.
- Lindström, Lars (red.) (2009). *Nordic Visual Arts Education in Transition. A Research Review*. Vetenskapsrådets rapportserie 14: 2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Lindström, Lars, Ulriksson, L. & Elsner, C. (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*, (US 98). Skolverket. Stockholm: Liber.
- Lykke Christensen, Christa (2009). "Den gode hverdag" Livsstilsprogrammer på dansk tv. I Christensen, Hans Dam & Illeris, Helene red. (2009). *Visuel Kultur. Viden Liv politik*. Danmark: Multivers.
- Malmström, Elisabet (2002). *Kommunikation och identitet - om bild och pedagogik i ett sociokulturellt perspektiv*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Malmström, Elisabet (2006). *Eстетisk pedagogik och lärande: processer i bildskapandet, delaktighet och erkännande*. Stockholm: Carlssons.
- Marner Anders, Örtegren, Hans & Segerholm Christina (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (NU –03) Bild. Ämnesrapport till Rapport 253. Stockholm: Skolverket.
- Marner, Anders (2005). *Möten och medieringar. Estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och socio - kulturellt perspektiv*. Monografier Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Umeå: Umeå universitet.
- Marner, Anders (2006). Professionalisering av estetiska ämnen – några problem och förslag. *Didaktisk tidskrift* vol. 16, nr. 4 2006.
- Marner, Anders (2013). Digital media embedded in Swedish art education – a case study. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 2, June 2013, pp. 355–373.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2008). *Evaluation of the International Fantasy Design Project. Utvärdering av ett samtida konstprojekt – Som nu ungefär*. I Tilde (-) Rapport nr. 10/2008. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.
- Marner, Anders, Örtegren, Hans (2013b). Four approaches to implementing digital media in art education. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 4, December 2013, pp. 1–18.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2013a). Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar. I Marner, Anders & Örtegren, Hans (red.) (2013). *KLÄM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk*. Tilde (-) skriftserie nr. 1. Umeå: Umeå universitet.
- Marner, Anders, Örtegren, Hans (2014). Digitala medier i ett bildperspektiv. Erixon, Per-Olof (red.) (2014). *Skolämnen i digital förändring – en medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur, s. 151–201.

- Meisner Christensen, Signe (2009). *Verktøyskasse eller smeltedigel? En diskussion af Visuel kulturs interdisciplinære metodologi*. I Christensen, Hans Dam & Illeris, Helene red. (2009). Visuel Kultur, Viden Liv politik. Danmark: Multivers.
- Mogensen, Lone (1987). *Du kan inte tycka fel*. Stockholm: Författarförlaget.
- Morville, Peter & Rosenfeld, Louis (1998). *Information Architecture for the World Wide Web*. Sebastopol, Calif.: O'Reilly
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Kultur och estetik i förskola och skola*. Dnr 2005:167, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling, Marner, Anders, Örtengren, Hans (2008). *Bild - En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning. Ett stödverktyg för kollegial kompetensutveckling i syfte att utveckla bildundervisningen i grundskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nodin, Anders (2008). "Will You go or Must I" Om rekryteringsaffischer från första världskriget. I Eriksson, Yvonne red. (2008). *Visuella markörer: Bild. Tradition. Förnyelse*. Stockholm: Carlssons.
- Nordström Gert Z. och Romilson, Christer (1970). *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Aldus Bonniers.
- Nordström Gert Z. (1989). *Bilden i det postmoderna samhället Konstbild, Massbild, Barnbild*. Stockholm: Carlssons.
- Nordström, Gert Z. (1976). *Kreativitet och medvetenhet. Den polariserade pedagogikens grunder*. Stockholm: Gidlunds
- Nordström, Gert Z. (1986). *Påverkan genom bilder*. Stockholm: Styrelsen för psykologiskt försvar.
- Nordström, Gert Z. Red. (1996). *Rum, relation, retorik*. Stockholm Carlssons.
- Nordström, Gert Z., (2003). *Medier Semiotik Estetik*. Jönköping: Jönköping university press.
- Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen (2011). Sirkka Laitinen, Antti Hilmola ja Marja-Leena Juntunen. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*.
- Otnes, Hildegunn (red.) (2009). *Å vaere digital i alle fag*, Oslo: Universitetsforl.
- Pagetti, Charlotte (2013). Barns bilder som betydelsebärande medier. I Amhag, Lisbeth, Kupferberg, Feiwei, Leijon, Marie (red.) (2013). *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Parsons, Michael J. (1990). *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Persson, Magnus (2005). Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. *Utbildning & Demokrati* vol. 14, Nr 1/2005. Örebro: Örebro universitet.
- Rostwall, Anna-Lena & Selander, Staffan (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Inst. För utbildningsvetenskap.
- Saar, Tomas (2008). Skapandets ramar. I Norberg, Marie (2008). *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Selander, Staffan (2009). Det tolkande – och det tolkade – uttrycket. Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (2009). *Eстетiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992*. Bild. Huvudrapport. Skolverkets rapport nr. 22. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1996). *Grundskolan Kursplaner Betygskriterier*, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *Läromedlens roll i undervisningen Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* Rapport 284 2006. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i bild*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1981). *Bildlokaler för grundskolan: ett servicematerial*. Serie: Skolhus rapport, 99-0269220-6. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skåreus, Eva (2007). *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. Umeå: Umeå universitet.
- Skåreus, Eva (2014). *Utvärdering av konstpedagogisk verksamhet inom Konstfrämjandet Västerbotten - På spaning efter spår i tid och rum*. Umeå: Konstfrämjandet inom projektet Rock Art in Sápmi.
- Sparrman, Anna (2006). *Barns visuella kulturer*. Lund: Studentlitteratur.

- Stafseng, Ola (2006). Estetik, pedagogik – ungdom: en trist historie. I Lundgren, Ulf P. (2006). (red.). *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*, Vetenskapsrådets rapportserie 4: 2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Stam, Maria (2011). *Visuell kultur som pedagogisk praktik - ett nytt bildämne eller en angelägenhet för skolans alla ämnen? En kartläggning av visuell kultur som begrepp och pedagogisk strategi*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.
- Stavning Thomsen, Bodil Marie (2009). Abu-Ghraib, real-time transmissioner og naetverk. Skaermens overflade i naersyn. I Christensen, Hans Dam & Illeris, Helene red. (2009). *Visuel Kultur, Viden Liv politik*. Danmark: Multivers.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap: lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Tellgren, Anna (2008). Det fotografiskt specifika. Om fotograferna Diane Arbus, Lisette Model och Christer Strömholm. I Eriksson, Yvonne red. (2008). *Visuella markörer: Bild. Tradition. Förnyelse*. Stockholm: Carlssons.
- Thomaeus, Jan (1977). *Vart tar alla begåvade barn vägen?* Stockholm: Esselte.
- Thorsnes, Tollef (2009). Studier i tredimensionell form. I Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (2009). *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, Mats (1996). *Kultur i skolan 1986-1991. Analys och problemställningar*. Växjö: Högskolan i Växjö.
- Welwert, Gunilla (2009). *"Bilderna påminner mig om mig själv": en studie om ungdomar och deras bilder i två miljöer*. Lic. avh., Malmö: Malmö högskola Lärarutbildningen.
- Welwert, Gunilla (2013). Bild som medium för lärande. Amhag, Lisbeth, Kupferberg, Feiwei, Leijon, Marie (red.) (2013). *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Wikberg, Stina (2013). Art Education – Mostly for Girls? – A Gender Perspective on the Art Subject in Swedish Compulsory School. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 3, September 2013.
- Wikberg, Stina (2014). *Bland självporträtt och parafraiser. Om kön och skolans bildundervisning*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.

- Winner, Ellen & Cooper, Monica, (2000). Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Casual Link between Arts Study and Academic Achievement. *The Journal of Aesthetic Education*, vol 34, Nr. 3-4 Fall/Winter 2000.
- Wretling, Pia, Berglund, Anna, Norda, Jesper, Berglund, Kristian (red.) (2014). *Att teckna är stort*. NAM publikation nr. 63. Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.
- Åsén, Gunnar (1992). Från lineärritning till bild. I Lind, Ulla, Hasselberg, Kersti och Kühnhorn, Britt-Marie (red.). *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Skolverket Utbildningsradion.
- Åsén, Gunnar (1997). Ett ämne före sin tid: Teckning. I Børre Johnsen, Egil, Lorentzen, Svein, Selander, Staffan och Skyum-Nielsen, Peder, *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*. Stockholm: Universitetsförlaget.
- Åsén, Gunnar (1999). Inför millennieskiftet: Röster om bildämnet och bildundervisningen 200 år. *Bild i skolan* 4/1999.
- Åsén, Gunnar (2006). Varför bild i skolan? I Lundgren, Ulf P. (red.) (2006). *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 4/2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Öhman-Gullberg Lisa (2008). *Laddade bilder. Representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande*. Stockholm: Stockholms universitet: Institutionen för Didaktik och pedagogiskt arbete.
- Öhman-Gullberg, Lisa (2006). *Movere. Att sätta kunskap i rörelse - en analys av ett ämnesintegrerat i bild och samhällskunskap*. Malmö Studies in Educational Science: Licentiate Dissertations Series Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Öhman-Gullberg, Lisa (2009). Familjen Svensson i Europa – gestaltningen av ett dilemma. I Lindstrand, Fredrik och Selander, Staffan (2009). *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Örtengren, Hans (2009). *Pedagogik riktad till ungdomar – Moderna Museet och Nordiska akvarellmuseet*. I Tilde (-) nr. 11, 2009. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen.
- Örtengren, Hans (2012). The Scope of Digital Image Media in Education. *Computers & Education* 59 (2012) pp. 793–805.
- Örtengren, Hans (2013). När digitala medier adderas till bildämnet. I Marner, Anders & Örtengren, Hans (red.) (2013). *KLÄM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk*. Tilde (-) skriftserie nr. 1. Umeå: Umeå universitet.

Örtegren, Hans (2014). Digital media added on to the subject of Art in secondary schools. *Education Inquiry*, Vol. 5, No. 2, June 2014, pp. 195-214.

Elektroniska publikationer

- Anttalainen, Heli och Tapaninen, Reino (red.). (2008). *Handbok för planering av bildkonstsalar Grundskolan och gymnasiet* http://www.oph.fi/download/46814_handbok_for_planering_av_bildkonstsalar.pdf (2014-09-16).
- Skolverket (1998), *Nationella kvalitetsgranskningar* Skolverket, rapport 160. 5. Läs- och skrivprocessen i undervisningen. <http://www.skolverket.se/pdf/99-427.pdf> (2002-02-15).
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fs%2Fkolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575 (2011-01-31).
- Skolverket (2012). *Bedömningsstöd i Bild årskurs 7 – 9. Eleve exempel och teoretiska perspektiv*. <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/ovrigt-bedomningsstod/grundskoleutbildning/7-9/pr-est/bild-1.186279> (2013-02-12).
- Wiklund, Ulla (2011). *Eстетiska perspektiv i Lgr 11. Texter ur samtliga kursplaner utom de estetiska ämnena som självklart omfattar estetiska perspektiv*. <http://skolscenen-skola-kultur.riksteatern.se/files/2011/10/Eстетiska-perspektiv-i-lgr-11-sammanstallning-av-Ulla-Wiklund1.pdf> (2012-10-05)
- Winner, Ellen, Goldstein, Thalia R., Vincent-Lancrin, Stéphan (2013). *Arts for art's sake The impact of arts education*, Centre for Educational Research and Innovation OECD Publishing. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page265 (2014-03-31).

Synen på frihet i bildundervisning –

bildkommunikation, intertextuell
undervisning och digital bild



Anders Marner & Hans Örtegren

Inledning

Bildämnet i Sverige har sedan *Lgr 69* (Skolöverstyrelsen 1969) i skrivningar och styrdokument präglats av bildkommunikation. I *Lgr 80* (Skolöverstyrelsen 1980) ersattes namnet teckning med bild. Ett bredare bildbegrepp ersatte ett ensidigt konstbegrepp, även om också konst haft en plats i undervisningen. I *Lgr 11* (Skolverket 2011) talas det om visuell kultur som samlande begrepp i ämnet. Innebörden är ett ännu bredare visuellt begrepp som snarare gäller upplevelsen av alla visuella miljöer än specifikt bilder.

Bild har på papperet i *Lgr II* moderniserats betydligt, med t.ex. formuleringar kring digital bild i såväl låg-, mellan- som i högstadiet. Samtidigt visar NU-03 (Marner, Örtegren & Segerholm 2005) och NÄU 2013 (Marner & Örtegren 2015) att digitaliseringen av undervisningen går långsamt. Att söka på nätet efter bilder och information förekommer, men skapande i digital bild är mer sällan förekommande. I undervisningens genomförande, realiseringsfasen, förverkligas ofta inte det som i teorin var tänkt att genomföras, vilket inte är förvånande. Pettersson och Åsén (1989), Åsén (1992) och Åsén (1999) har också visat att en äldre ämneskonception inte ersätts av en mer samtida vid ett byte av kursplan i ämnet. Stoffträngsel och urvalsproblem, samt spänningar mellan olika syn på ämnet kan istället uppstå. Det tyder på att ämnet i viss utsträckning har vilat på beprövad erfarenhet snarare än på styrdokumentet. Man gör som man brukar göra. Resonemanget liknar vad Kevin Tavin kallar palimpsestic discourse, äldre former av undervisning samexisterar med nyare (Tavin 2005). Även om bild i första hand ses som ett kommunikativt ämne bland många bildlärare, så förekommer också ämneskonceptioner som fritt skapande och praktisk-estetisk ämneskonception (Marner & Örtegren 2015) parallellt.

I *Lgr II* uttrycks det centrala i bildkommunikation i kursplanens första syfte

Genom undervisningen i ämnet bild ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- kommunicera med bilder för att uttrycka budskap (Skolverket 2011:20).

Intertextualiteten som ett viktigt sätt att arbeta uttrycks i det centrala innehållets formulering i årskurserna 7-9 "Återanvändning av bilder, material och föremål i eget bildskapande, till exempel i installationer" (Skolverket 2011:22). En liknande formulering finns också för årskurserna 4-6.

Digital bild nämns som sagt i de centrala innehållen i såväl årskurserna 1-3 "Fotografering och överföring av bilder med hjälp av datorprogram" (Skolverket 2011:21) och i årskurserna 4-6 "Fotografering och filmande samt redigering i datorprogram" (Skolverket 2011:21) som i årskurserna 7-9 "Digital bearbetning av fotografier och andra typer av bilder" (Skolverket 2011:22).

I artikeln undersöks bildkommunikation och då både som intertextuell undervisning och som digital bild. Den övergripande fråga som vi ställer är: Hur kan undervisningen i bild ge plats för elevers och lärares upplevelse av frihet, sett i relation till olika ämneskonceptioner.

Forskningsöversikt

Det fria skapandet formulerades i *Lgr 62* och förekom på 50- och 60-talet i svensk bildundervisning. Det var psykologiskt motiverat, inspirerat av modernismen inom konstvärlden och fick i förlängningen en terapeutisk funktion (se t.ex. Thomaeus 1977, se också Elsner 1999). Föreställningen om fritt skapande förekommer dock fortfarande inom vissa lärares och elevers ämneskonceptioner (se Marner & Örtengren 2015) även om den inte längre är dominant, varken som ämneskonception eller inom forskningen. Ett socio-kulturellt perspektiv, som också innefattar ansatser till semiotik, diskursteori och sociologi (se Jönsson 2010), präglar idag såväl forskningen i ämnet som sättet att tänka om ämnet, ämneskonceptionerna. Bl.a. därför finns inte längre i forskningen belägg att tala om ett ensidigt subjektivt och fritt skapande i bildämnet.

En problematisk bild av undervisningen i estetiska ”verksamheter” i grundskolan ges av Monika Lindgren i avhandlingen *Att skapa ordning för det estetiska i skolan* (2006). Hon särskiljer hos informanterna, som är lärare och skolledare, ett antal diskurser som präglar de estetiska ämnena. Kompensationsdiskursen innebär att den estetiska verksamheten ska kompensera eleverna för problemen i de svåra teoretiska ämnena. Genom balans- och helhetsdiskursen förväntas den estetiska verksamheten balansera de teoretiska ämnena. Den lustfyllda aktivitetsdiskursen fokuserar på att göra det roligt igen i den tråkiga skolan. Att ha kul förknippas med att inte kunna. Fostransdiskursen avser synen på estetik som något i sig bra och leder till utvecklandet av en fri och bättre människa som får självförtroende. I Lindgrens tolkning ska man fostras till anpassning. Förstärkningsdiskursen innebär att estetisk verksamhet stärker lärande inom andra ämnen än de estetiska, t.ex. språk. Det man talar om är den s.k. Mozart-effekten, som inte funnits bekräftad i seriös forskning (se Winner et al. 2013).

Lindgren menar också att diskurserna medför att läraren kan ses som vuxen snarare än som lärare, vilket också medför att eleven ses som ett barn. Dessutom kan inkompetens betraktas som en fördel för läraren i den estetiska verksamheten; det viktiga är att ha kul tillsammans med barnen. Läraren får också rollen av en terapeutisk pedagog. Omsorgsperspektivet sätts framför det didaktiska perspektivet. Läraren förstås som icke-teoretiker, som mer ”verklig” än teoretikerna. Teoretiker anses inte förankrade i verkligheten. Läraren uppfattas vidare som konstnär, inte som lärare i estetiska ämnen. Konstnären anses som mer autentisk, när t.ex. riktiga konstnärsmaterial används i skolan. Utöver

det ses läraren ibland som ämnesexpert, vilket är känsligt i skolan. Rollen som ämnesexpert motverkas ibland av skolledningen som snarare vill att lärarna har en allmän pedagogisk kompetens. Här finns ett konfliktperspektiv.

Grundläggande i diskurserna är sammanfattningsvis dikotomin teori/praktik. Informanterna accepterar dikotomin, men vänder på värderingen av de båda polerna, så att praktik ses som viktigare än teori, i stället för som traditionellt sett tvärtom (Marner 2006). Tilläggas bör att flera av de diskurser och lärarroller som Lindgren presenterar bottnar i föreställningen om det fria skapandet.

Wikberg (2014) har med en etnografiskt inspirerad studie av två skolors bildundervisning studerat kön i relation till ämnet. Hon diskuterar en hos dessa elever vanlig tolkningsrepertoar. Där "konstrueras ämnet som 'fritt', eller som ett ämne som erbjuder eleven frihet av olika slag" (s. 109). Det formulerar hon som följande utsaga: "Bild är ett avkopplande ämne, en lugn stund utan tänk. Det är ganska fritt, man kan rita lite vad man känner för" (s. 109). Enligt Wikberg finns det dock två frihetsbegrepp i tolkningsrepertoaren:

frihet *från* skolans disciplinerande krav, och frihet *till*, dvs. frihet att själv välja teknik, motiv, material etc. i sitt arbete. De olika frihetsbegreppen producerar en feminin och en maskulin position, då friheten att välja och därmed skapa sina egna projekt och utvecklas, är delar av föreställningen om en maskulin transcendens (s. 109).

Maskulin transcendens bygger hos Wikberg på Simone de Beauvoirs begreppsbildning av hur kvinnoförtrycket vilar på distinktionen mellan immanens och transcendens. I relation till det transcenderande subjektet, mannen, som har frihet att definiera sig själv och skapa sina egna projekt, definieras kvinnan som fastlåst i immanensen.

Bild som frihet och några andra tolkningsrepertoarer förbinds till "den individorienterade diskursen om Bild" (s. 124). Wikberg refererar också till vad Aronsson (1997) kallar frihetens paradox, att elevernas bilder blir mindre originella ju mer frihet som finns i skapandet. Eleverna hänvisas till sina egna föreställningar och schabloner. Wikberg tillägger dock "Här kan jag, genom mina studier, tillägga att dessa schabloner också är könstypiska." (s. 176). Hon menar att också lärarna omfattar delar av föreställningen om fritt skapande:

Som jag förstår den praktik jag har observerat, lever arvet från det fria skapandet kvar också i bildlärares undervisning, även om intentionen är att uppfylla kursplanens mål (s. 215).

En mer positiv syn på bildundervisningen kommer fram i Ulla Linds (2010) avhandling. Det finns, enligt författaren, möjligheter till olika positioneringar i utsägelsesituationerna och i undervisningen finns också platser och mellanrum där motstånd till strukturer kan förekomma. Skolkultur och skolpolitik i relation till kunskap/makt, kontroll, disciplinering, alienation och genus diskuteras i anknytning till hennes bildanalyser. Det är slående, menar Lind, vilken mångfald av bildmässiga och retoriska grepp som används i bildundervisningen för att utmana värde och makt; humor, överdrift, ironi, satir mm.

Lisa Öhman-Gullberg (2006) uppvisar också hon en positiv bild av undervisningen. Öhman-Gullberg menar att det filmarbete hon analyserar har karaktär av flerstämmighet genom de ständiga valen och förhandlingarna i elevernas arbetsprocess. De använder ljud, bild och sina kroppar som verktyg i den multimodala processen. Verktygen ses som resurser i det meningsskapande arbetet som gäller såväl kunskap som identitet. Hon framhåller att det är frågan om ett meningsskapande som går utöver de i skolan vanliga s.k. faktakunskaperna "som kännetecknas av att vara kontrollerbara och just därigenom ha en disciplinerande inverkan på deras arbete" (s. 121). Filmerna har referenser från media och populärkultur, och har blandningar av högt och lågt, samt komik och ironi. Författaren påpekar, med referens till Åsén (2006), att skolan tidigare ville föra fram god konst till eleverna i stället för att förhålla sig till samtidskonst och populärkultur. I detta skolprojekt ingår däremot samhället och skapandet i flera modaliteter i ett sammanhang av estetiska läroprocesser.

Öhman-Gullberg hävdar att valet av olika gestaltungsformer i filmandet såväl reproducerar stereotypa könsmonster som möjliggör för eleverna att bearbeta och överskrida budskap som ungdomar möter när det gäller kön. Sammantaget har såväl villkoren som resultatet av filmprojektet varit idealiska, menar författaren.

I *Laddade bilder* (2008) fortsätter Öhman-Gullberg att fokusera på rörlig bild och genomför en närläsning av tre elevfilmer. En av filmerna beskrivs som skapad i ett frirum där flickorna trots skolans institutionella ordning och politiskt korrekta kampanjer lyckas genomföra filmen, bland annat genom skolk

och att ironiskt återerövra ordet hora. De vägrar att infoga sig i diskursernas positioneringar och får därmed inte lärarnas och de andra elevernas förståelse. Analyserna av alla tre filmerna visar att aktörerna (eleverna som befinner sig inom en institutionell ram) kan göra egna sammankopplingar mellan olika tecken och medier, aktivt kan omforma sin förståelse, omförhandla, omskapa och förskjuta såväl genuspositioner som de filmiska greppen.

Lind och Öhman-Gullberg, som båda genomför bildanalyser, finner sammantaget att de bilder som skapats lyckas bryta sig igenom institutionella och traditionella diskurser och därigenom tycks bildundervisningen fungera bra. De ger en bild av att frihet trots allt är möjlig i en skola som präglas av institutionalisering.

När det gäller tidigare forskning om digitala medier i bildämnet hänvisar vi i denna forskningsöversikt till Örtengren 2012, 2013, 2014, Marner 2013, Marner & Örtengren 2013a och b & 2014, som tas upp i kunskapsorienteringen på sidan 70ff under rubriken "Bildämnet och digitala medier". Det gäller främst begrepp som motstånd, addering, inbäddning och digitala mediers dominans.

Metod

Bildlärarna vid nio grundskolor kontaktades och tillfrågades om preliminärt samtycke till att samla in elevbilder, framför allt digitala bilder, samt till att lärare och ett antal elever intervjuades vid ett besök. Därefter ställdes ett formellt brev till skolornas rektorer. De nio skolorna täckte in fristående och kommunala skolor, skolor i stad och landsbygd samt skolor med ett fokus på digitala medier.

Insamlingen genomfördes successivt av lärarna under höstterminen 2013, fram till den dag då forskarna besökte skolan. Originalmaterial från ett urval, cirka sex elevarbeten begärdes in. Vi uppmanade lärarna att dokumentera så mycket som möjligt kring elevernas utvalda bildarbeten, t.ex. skisser. Elevarbeten från såväl bildämnet som från tillval, t.ex. media, kunde insamlas. Rörlig bild, fotografier samt digitala presentationer kunde inkluderas.

Läraren uppmanades framför allt att samla in ett antal elevarbeten där digitala medier använts till dels eller i sin helhet. Med digitala produktioner avsågs även verk där digitala inslag i processen förekommit, även om de endast omfattat en del av processen.

Vid forskarbesöken som ägde rum i slutet av terminen (från 1 november till 10 december 2013), samt i något fall i januari 2014, genomfördes intervjuer med de elever som läraren valt ut arbeten av. Oftast var dessa intervjuer fokusintervjuer, eftersom många digitala bildarbeten genomfördes i par eller i grupp. Verket skulle finnas till hands under intervjun, så kallad bildelicitering (Rasmussen 2004), vilket innebär att bilden ingår som en aktiv del i samtalet. Intervjun skulle fokusera på den process som ledde fram till det färdiga verket samt på själva bilden och tolkningen av den. En intervju med bildläraren genomfördes också om de processer som ägt rum kring verken. Till intervjuerna hade vi formulerat två intervjuguider, en för eleverna och en för lärarna. Intervjuer med bildelicitering genomfördes under ca 30-45 min per elevarbete samt med läraren i ca en timme. Intervjuerna genomfördes i bildsalen, eller i ett angränsande utrymme till bildsalen, eller i ett tillfälligt bokad sammanträdesrum.

Vi ville studera elevernas/lärarens genreval, bildbudskap mm., i specifika bilder, samt göra jämförelser mellan digital och manuell bildproduktion. Vidare har vi analyserat de bilddidaktiska processer som vi funnit.

Teori

I studien använder vi begreppet ämneskonception som lärarnas sätt att tänka om sitt ämne, deras självförståelse och ämnets metaperspektiv. I någon mening kan självförståelsen uppfattas som underförstådd och given, men ämneskonceptionen uttrycks också i kursplaner och i ämnesföreläsarens yrkesspråk. Skolämneskonceptionen sträcker, i normaltillståndet, ut sig över tid. Den har ett minne och skapar delaktighet, vilket kan innebära att en viss eftersläpnings-effekt gör sig gällande. Det rör sig alltså inte enbart om kontextberoende och situering. Dessutom är en ämneskonception inte alltid identiskt med ämnets undervisningspraktik. Hinder i form av ramfaktorer kan i praktiken begränsa lärares idéer om hur undervisning ska bedrivas.

Sawyer & Van de Ven (2006: 11) använder begreppet paradigm om modersmålsämnet på ett sätt som påminner om begreppet ämneskonception: "a system of values, prescriptions, theories, competing coalitions." Man kan också anknyta ämneskonceptionen till begreppet transformeringsfält i den läroplansteoretiska triaden formuleringsfält (styrdokument), transformeringsfält och realiseringsfält (undervisning) (Lindblad et al. 1999, se också Lindmark 2013).

Linde (2006) talar om transformeringsfältet i termer av ett möjligt frirum för läraren. Han skriver: "En lärare kan brinna för någonting och anse det viktigt" (s 70).

Genom att använda bildsemiotikens begreppsapparat, som bl.a. inkluderar bildretorik, kan vi i våra bildanalyser syna de grepp som eleven använt i sitt skapande och de innehåll som gestaltas i bild. Bildsemiotik kan synliggöra skillnader mellan olika typer av visuell kultur och olika typer av betydelse-resurser, t.ex. via den grundläggande triaden konventionellt tecken, ikoniskt tecken och index och skillnader mellan olika typer av ikoniska tecken.

I forskningen kring bildämnet berörs spänningen mellan förlaga och kreativitet, mellan reproduktion och främmandegöring. För att poängtera förebildens betydelse skriver Ragnar Josephson (1991:33) i *Konstverkets födelse*: "Ty efter förebilder arbeta, ehuru de oftast icke själva veta om det, alla konstnärer. Alla hämta de, medvetet eller omedvetet, sina bildtankar ur det redan skapade." Det här innebär en typ av vad Nicolás Bourriaud kallar för post-production (Bourriaud 2002), som arbetar med ett kulturmaterial snarare än som i det fria skapandet, med ett ensidigt psykologiskt material. Genom kombinationerna av olika kulturelement uppkommer retoriska bildeffekter med nya innehåll utöver innehållet i varje bildelement för sig. Feiwei Kupferberg (2013) visar att förlagor och kreativitet inte är varandras motsatser, med exempel från Ragnar Josephsons bok *Konstverkets födelse*. Andras verk, egna skisser och översättningar från ett medium till ett annat bildar underlag för konstnärer att "elaborera". Konstens historia blir på det sättet en historia om medierat lärande i förvandling.

Denna typ av medierat lärande i förvandling kan kallas intertextualitet och har ett intersubjektivt inslag. Enligt Bachtin finns en heterogenitet i den dialogiska situationen, mellan olika genrer och sociala språk, inom yttranden och texter och mellan dem. Att successivt lära sig att använda och bemästra olika genrer och sociala språk innebär, enligt Bachtin, att tal och texter återanvänds, mer eller mindre smälta, och i förhållande till varandra. Det som sägs är ofta till hälften någon annans formulering (Morris 1994). I intertextualiteten bryts texterna mot varandra. I denna mening är bildkommunikation inte frågan om att till någon annan överföra eller förmedla ett entydigt budskap.

Man skulle kunna säga att i idén om främmandegöring ligger ett undanträngande av förväntade referenser. Men också ett betonande av intertextualiteten har ibland främmandegörande kvaliteter. Sklovskij (1971) har diskuterat

främmandegörandet som en verkande kraft i konst över huvud taget, som ett sätt att göra det bekanta främmande genom den ”medvetet försvårade formen” som centralt grepp. Konstens främsta uppgift är att avautomatisera vår varseblivning, att få oss att se med nya ögon på en bekant företeelse. Han menar att ett konstverk är uppbyggt av en svit grepp som är avgörande för dess konstnärliga (estetiska) effekt.

Begrepp som också används i det följande är motstånd, när det uppstår spänningar i förhållandet aktör och mediering eller mellan olika ämneskonceptio-
ner. När vi talar om motstånd avser vi alltså en konfliktfylld relation mellan t.ex. en elev och ett medium (Wertsch 1998) eller mellan två ämneskonceptio-
ner (Marner & Örtengren 2013). Bemästrande (mastery) innebär att aktören använder medieringen på medieringens villkor och appropriering (appropriation) innebär att aktören använder sin kompetens inom medieringen på egna villkor (Wertsch 1998). Frågorna här gäller alltså vilket inflytande läraren/elevens haft på uppgiften eller projektet och dess utförande, och i hur hög grad eleven anser sig ”äga” sitt verk. Elevens förhållande till mediet (bilden) undersöks alltså.

När det gäller användningen av begreppen enstämmig, tvåstämmig och flerstämmig och omvänt enstämmig skolmiljö hänvisar vi till kunskapsorienteringen på sidan 59 under rubriken ”Ett elevperspektiv i ämnet” för en precisering av begreppen.

Resultat – mellan efterbildning och nyskapande

Svag främmandegöring och fritidsbild

Det första bildexemplet är gjort av en flicka som arbetar mycket hemma med egna bilder, men också på den ”fria tiden” mellan den reguljära bildundervisningen präglad av genomförandet av olika uppgifter. Hennes intresse ligger främst på teckning och målning. Det digitala för hennes del ligger i början och i slutet av bildprocessen, i sökning och lagring. Utöver att teckna av motiv som hon själv studerar, så intresserar hon sig för ungdomskulturens bilder, som hon finner bl.a. på internet. Hon har bl.a. tecknat av Eddie, hårdrocksgruppen Iron Maidens maskot, en gammal ikon. Hon är också intresserad av en mer aktuell mediefigur, Bam Margera, en amerikansk skatebordåkare, programledare och filmare. Hennes bild av honom digitaliserades efter den manuella produktionen, samt lagrades, ännu utan att läggas ut i sociala medier, även om hennes

familj bearbetar henne för att få henne att visa sina bilder på internet. Bilderna på Eddie och Bam Margera ligger intertextuellt nära förlagorna och graden av främmandegöring är därför liten. Vi kan här tala om bemästrande snarare än om appropriering. Bildundervisningen, vid den skolan flickan går på, präglas ännu av addering av digital bild, men nästa läsår kommer alla elever att få en egen dator och då kommer bildarbetet att ändras i digital riktning, enligt den undervisande läraren.



Bild 1 Eddie, Iron Maidens maskot.



Bild 2 Elevarbete.
Eddie, Iron Maidens maskot, som teckning.



Bild 3 Bam Margera, en amerikansk skatebordåkare, programledare och filmare.



Bild 4 Elevarbete. Bam Margera som teckning.

Elevernas fritidsintressen i bild är ofta inte så synliga i själva bildundervisningen (Marner och Örtengren 2014 och 2015), men består ofta av digital bild. Ett skäl till osynligheten av fritidsintressen i undervisningen kan vara att vissa sko-

lor präglas av ett motstånd till digitala medier. Därutöver präglas ämnet ofta av en fast planering, där olika uppgifter genomförs i en viss ordning som inte fullt ut medger elevers delaktighet. Arbetssättet präglas då av vad som kan kallas tvåstämmighet, läraren ger en uppgift, som eleverna sedan har möjlighet att utföra på olika sätt. Här synliggörs alltså skillnader mellan vad som görs i skola och på fritid, i spänningen mellan lärarens planering och elevernas önskemål. De stora klasserna och lärarens planering lägger hinder för elevernas arbete med digital bild i bildämnet. Därför är det viktigt för elevernas motivation, att deras fritidsbildintressen är synliga också i bildundervisningen.

Konsthistoriska parafraser

En annan flicka har utgått från två målningar av Roy Lichtenstein, *Woman in Bath*, (1963), och *Drowning girl* (1964), som hon placerat bredvid varandra och sedan modifierat. Bilderna är hämtade och utskrivna från internet, inte från skolans bibliotek, som förr var den vanligaste sökkällan, enligt bildläraren.



Bild 5 Roy Lichtenstein *Woman in Bath* (1963) Albertina, Wien.



Bild 6 Roy Lichtenstein *Drowning girl* (1964) Museum of Modern Art, New York.

Lichtensteins två målningar, som är i form av parafraser på två olika serierutor, föreställer å ena sidan en kvinna i badkaret samt å andra sidan en drunknande kvinna. I flickans modifikation badar kvinnan i den första bilden i pengar och i den andra drunknar hon i högen med pengar.



Bild 7 Elevens dubbla parafras. Work in progress.

I utförandet återställs därför bildernas ursprungliga seriefunktioner som rutor i en ny seriesekvens. Det uppstår ett före och ett efter. När vi besöker skolan är hon ännu inte klar med sina bilder. Själv omtalar flickan bilderna som att de handlar om det fåfängliga i att, som en "Hollywoodfru", sträva efter pengar och lyx.

Om Lichtensteins bilder är kommentarer till serierutorna, så är dessa elevbilder i sin tur kommentarer till Lichtensteins verk. Det uppstår alltså en intertextuell trippelrelation mellan bilderna. Lichtensteins två bilder har modifierats och placerats i ett kritiskt sammanhang som kommenterar de Hollywoodfruar som figurerar i TV-program och mainstreammedier. I detta exempel är främmandegörandet mer påtagligt än i teckningarna av Eddie och Bam Margera. Bilden är framställd i sammanhang med ett större konsthistoriskt studieavsnitt, som omfattar mer än endast att göra parafrasen, bl.a. att skriva om konstnären, motivera sin bild och presentera sitt arbete i form av en PowerPointpresentation inför klassen. I denna skola är digitala medier inbäddade, men eleven har trots det valt att framställa en manuellt tillverkad bild, men den avslutande presentationen kommer enligt läraren att bli digital.



Bild 8 Edouard Manet *Gare Saint-Lazare* (1873)



Bild 9 Elevarbete. Parafras på *Gare Saint-Lazare*

En annan elev, en flicka, har skapat en parafras på Edouard Manets *Gare Saint-Lazare* (1873). Den föreställer ryggen av en liten flicka och hennes mamma eller barnflicka som är vänd mot betraktaren. De befinner sig i förgrunden och framför ett järnstaket. Bakom staketet finns en järnvägsstation, Gare Saint-Lazare, där lokomotiven spyr ut sina ångmoln. I stället för järnvägsstationen och ångmolnen har eleven i sin parafras placerat ett pariserhjul.

Eftersom mamman (eller barnflickan) är borttagen står flickan ensam bakom staketet och är separerad från nöjesfältet och alldeles ensam. Parafrasen skiljer sig alltså till sitt innehåll från det verk som parafraseras. Flickan och hennes otillfredsställda längtan är i centrum av bilden, vilket gör att den ursprungliga bilden främmandegörs och parafrasen kopplar motivet till barnets egna önskemål. Parafrasarbetet ingår i ett konsthistoriskt undervisningsavsnitt. Här



har eleverna möjlighet att modifiera de konsthistoriska verken för att därmed göra dem till sina, "äga" dem.

Bild 10 Michelangelo *Adams skapelse* i Sixtinska kapellet i Vatikanen (1508-1512).



Bild 11 Elevarbete. Parafras. *Domedagen*.

Bild 12 Elevarbete. Parafras. *Domedagen*. Detalj.



Mycket dikotomisk i förhållande till den parafraserade bilden är parafrasen på Michelangelos *Adams skapelse* i Sixtinska kapellet, skapad av en flicka. Gud befinner sig på marken i stället för i himlen. Han är skadad och når inte längre dem som behöver hans hjälp. Adam, som bytt plats med Gud, är hjälplös och driver iväg från Gud. Han omges av smådjävlar och tycks dras ned i helvetet. Himlen förvandlas till underjord. Såriga och blodiga armar sträcks underifrån upp efter hjälp, men ingen kommer dem till mötes. På flera sätt handlar parafra-

sen till den parafraserade bilden om Domedagen. Bilden ingår i ett avsnitt konsthistoriska studier.

Efter ett besök i en skulpturpark började två flickor arbeta med en skulptur med en stomme av hönsnät. Intertextuellt gick de vidare i arbetet utifrån skulpturen *Vi (Nosotros)* av Jaume Plensa (2008) som de studerat i skulpturparken. Den är formad som en sittande människa och formen är uppbyggd av bokstäver och kan sägas gestalta den diskursteoretiska föreställningen om att människan formas av språket. Bokstäverna ersätter i skulpturen kroppens yta. Flickorna skapade två figurer, en stående figur i svarta, gråa bokstäver samt siffror och en sittande figur i olika färgglada bokstäver. Syftet för flickorna var att visa på skillnaden mellan hur människor är och hur de ser ut. En människa som tycks vara omgiven av negativitet och problem kan egentligen vara en vänlig och färgglad person och tvärtom. För att visa det färgstarka inre, hängde de upp formen av ett målat ägg i en fiskelina i den stående mörka figuren. Det framstod som ett hjärta eller figurens gömda sida. Tillverkningsprocessen startade med att formulerat positiva och negativa svenska ord varefter orden kördes i Google Translate för att få fram dem på flera olika språk. Sedan skar flickorna ut bokstäverna med skalpell i ett sammanhängande stycke papper målat i lämpliga färger.



Bild 13 *Vi (Nosotros)* av Jaume Plensa (2008).



Bild 14 Elevarbete. Parafras på Jaume Plensas verk.

Därefter monterade de bokstäverna och orden på stommarna av hönsnät och lackade dem därefter. Orden som hade en negativ innebörd monterades på den mörka, stående figuren, för att förtydliga det sorgsna temat med den. För den färgglada figuren blev det tvärtom. Innebörden i flickornas skulpturgrupp kan ses som dikotomisk i förhållande till idén om att människan formas av språket; det finns i människan något inre som är något annat än det som vi visar upp. Flickorna främmandegör Plensas verk och approprierar därför sitt intertextuella förhållande till det.



Bild 15 *Cross My Heart*. Giclée Art Print by Amanda Mendiante. Arte Limited Gallery.



Bild 16
Elevarbete. Parafras av en bild av Amanda Mendiante.

I arbetet med parafraser är inte alltid konsthistoriska bilder eller konst i fokus hos eleverna, utan ibland valfria bilder som de finner på internet. I sådana fall kan också intressanta val, som inte alltid är konsthistoriskt förväntade, dyka upp. Ett sådant exempel är användningen av Amanda Mendiante's verk, en illustratör och konstnär med populärkulturellt fokus, som visar och säljer bilder på internet. På en skola hade flera flickor hennes bilder som utgångspunkt för parafraser.

Digitala serier

Storyn till den digitala serien *Explosive!* fanns innan serien skapades som ett bildmanus. De tre pojkarna i gruppen fotograferade först i skolan och utomhus. Med bildinstitutionens systemkamera tog de ett stort antal bilder som de sen lade upp på skärmen. I urvalet gällde det att välja rätt bilder i relation till

tankekartan. Pojkarna hade haft en genomgång med läraren, där de lärt sig om olika bildtyper relaterade till bl.a. storyns intensitet. De kunde skapa rörelseoskärpa i bild med ett bildval på kameran för orörligt motiv, vilket ger suddighet om motivet rör sig, och förstärker därmed upplevelsen av fart i stillbilden. Att använda den effekten visar att pojkarna bemästrar actiongenren i hög grad. Eleverna fotograferade och agerade själva i serien. Ett mått av identifikation med superhjältarna och skurkarna finns också i det att de själva placerar sig i de olika karaktärerna. Därefter behandlades bilderna i Photoshop. Dessutom fann de i Google en bild av en atombombsexplosion som klipptes in i en serieruta tillsammans med en av skådespelarna. Efter detta monterades bilderna i serieprogrammet Comic Life, ett gratisprogram att ladda ner från internet. Serien försågs från Comic Life med pratbubblor och ljudhärmande ord på engelska.



Det blev tuffare så, enligt pojkarna. Intertextualiteten i serien bygger t.ex. på Sylvester Stallones och Arnold Schwarzeneggers actionfilmer, samt på James Bondfilmer. Arbetet gick enligt eleverna ganska fort och ägde rum inom den reguljära bildundervisningen som en serieuppgift, men de lade också till ett par luncher för att hinna bli klara. Det digitala arbetet gav eleverna mersmak. De har nu fortsatt med digitalt arbete och laddat ner SketchUp, som de kan arbeta med när det är "fritt" mellan reguljära åtaganden i bild.

När det gäller *Explosive!* kan vi iakta samma genus-

specifika mönster som blev tydliga i NÄU 2013 (Marner och Örtegren 2015) och i Wikbergs (2014) studier. Pojkar dramatiserar sina karaktärer och skildrar aggressivitet, medan flickorna berättar mer lågmält. Bemästrandet ligger här i att arbeta med mediespecifika grepp som används i serier samt att intertextuellt använda actiongenren.

En kommentar som gäller fotografering med digital kamera kan vara att vid undervisning i kemisk-optisk fotografi så uppmärksammade lärare förr elever på att koncentrera sig på själva tagningen av bilden, eftersom den måste bli bra direkt, vilket kan kallas previsualisering (Marner 1999). Man kunde då inte ta hur många bilder som helst med en rulle med ett begränsat antal bilder. Med den digitala processen är den bildbegränsningen oviktig i tagningen och ett stort antal bilder kan tas, i sämsta fall relativt oreflektat. Det är snarare i urvalet efteråt som den estetiska reflektionen idag äger rum, vilket kan kallas postvisualisering, fotografens upptäckt av sin egen bild i egenskap av betraktare. Vilken bild fungerar bäst i relation till syftet?



Bild 17 och 18. Några rutor ur serien *Explosive!* Montage från internet och från egna fotografier.

Gå in i den historiska bilden

Utgångspunkten för en grupp om tre elever var en nyhetsbild från terrorattacken mot World Trade Center 2001. De hade valt bildalternativet Gå in i den historiska bilden – fotomontage, som var en av de möjligheter alla elever i klas-

sen hade för att genomföra ett digitalt arbete. Den valda bilden, som är tagen strax efter terrordådet 9/11 i New York då tornen kollapsat och människor flyr från stoftmolnet, bildar bakgrund för de övriga montage. Eleverna säger sig uppfatta händelsen som tragisk, men ville dock i montaget få en mer komisk ton, ”få in det komiska i allvaret.” Därför satte de in den flygande Stålman-



Bild 19 Nyhetsbild från den 11 september 2001 i New York.



Bild 20 Elevarbete. Gå in i den historiska bilden – fotomontage.

nen och ett barn som rider på det inflygande flygplanet, vilket innebär att ursprungsbilden och hela händelsen främmandegörs. Att det kan ske är sannolikt till viss del möjligt med tanke på tidsavståndet till händelsen.

Det flesta av bilelementen är hämtade från internet, utom en bild av en av eleverna i gruppen, som leende promenerar i den kaotiska miljön fylld av rök och flyende människor. De hade tänkt placera in alla tre i gruppen i bilden, men på grund av bristen på kameror vid tillfället hann de inte med detta moment. Noteras bör att Stålmannen, tvärtemot förväntan, här inte tycks lyckas förhindra katastrofen, utan istället flyger bort från katastrofplatsen.

Bild 21 *Gladiator*. Elevarbete.
Gå in i den historiska bilden
– fotomontage.



I bilden *Gladiator* har eleverna i närbild placerat en av pojkarna i gruppen som gladiator. För intertextuell input använde de filmen *Gladiator* av Ridley Scott (2000) som de sett under skoltid. De hade också läst om romarriket i årskurs 8 och bilden var en del av bildalternativet Gå in i den historiska bilden – fotomontage. Enligt eleverna var det i denna grupp en hel del arbete med att lära sig programmet, Photoshop, som det var första gången de använde. De kunde emellertid vid problem ta stöd av andra elever i klassen som bättre behärskade programmets olika funktioner.

På en originalbild (Bild 22) tagen i Auschwitz 1945, som föreställer fängslade judiska barn bakom koncentrationslägrets taggtråd, har eleverna placerat in bilder av sina egna ansikten. Därigenom kan de via bilden bättre förstå den situation som barnen då befann sig i.



Bild 22 Fotograf: Arkiv

Bild 23 visar elevernas manipulation av samma bild. Gå in i den historiska bilden – fotomontage.



Det är här alltså inte endast frågan om att öva sig i digital bildbehandling utan arbetet gäller inlevelse i förfluten tid, på temat Gå in i den historiska bilden – fotomontage.

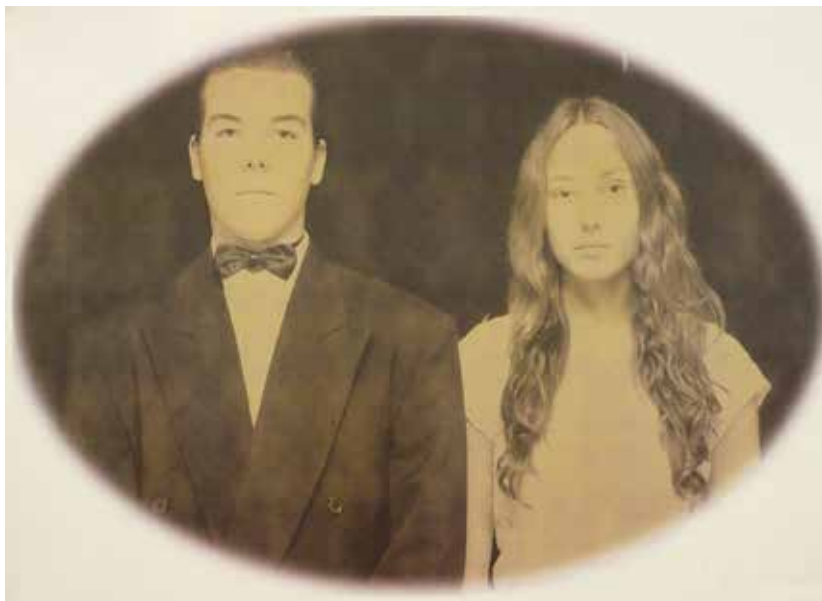


Bild 24 Elevarbete. Utvandrarparet. Elevarbete. Gå in i den historiska bilden – fotomontage.

Den lärare som arbetat med detta projekt menar att surfa på internet kan i bild bli till ett slentrianmässigt och planlöst slösurfande, ett sökande utan fokus på vad som söks. Därför hade läraren infört vad han kallar ett "internetförbud" i inledningsskedet av ett projekt, och denne lärare var inte motståndare till digital bild. "Ni är", sade läraren till eleverna, "tvungna att använda hjärnan den här gången, riktigt ordentligt, och komma på någonting unikt". Att surfa på internet kan ge mindervärdeskomplex, menar läraren. Eleven kan få uppfattningen att saker och ting på internet redan är färdigtänkta. Internet kan skapa en känsla hos eleverna av att de förväntas kopiera. Läraren ville först i arbetet uppmuntra till egna idéer och följande skissande. Nästa lektion var dock internetförbudet borttaget. Eleverna hade då processat sina idéer och kunde söka på internet utifrån sina egna idéer, t.ex. efter tillämpningar och utföranden, i stället för att osjälvständigt söka efter andras idéer.



Bild 25 Elevarbete. Sammanställning av liv och död. Elevarbete. Gå in i den historiska bilden – fotomontage.



Kommentarer till mediebilder

En pojke i årskurs 8 arbetade med det av läraren valda området Stereotyper och ville göra en digital bild i samband med det. Han förhandlade med läraren och det gick bra, trots att uppgiften främst var manuellt tänkt. Den intertextuella utgångspunkten för honom var en film-affisch för filmen *The Spirit* föreställande Sand Saref, en karaktär i filmen, som är baserad på tecknaren Frank Millers serie *The Spirit*. Sand Sarefs ansikte var enligt pojken ”sexuellt utmanande”, med putande mun och även bröst som påfallande putar ut.

Bild 26 Filmaffisch för *The Spirit* (2008).



Bild 27 Elevarbete. Omvänd stereotyp med Chuck Norris i samma position.

På den bilden monterade han in karateskådespelaren Chuck Norris ansikte. Han bevarade dock en hel del av Sand Sarefs fladdrande hår, bröstet och delar av den kvinnliga kroppen. Skådespelaren Eva Mendes namn blev Chuck Mendes. Mest stolt är han för att han lyckades ersätta namnet Frank Miller med Frank Killer.

Två lektioner gick, enligt eleven, åt till att lära sig hur klonverktyget i Gimp fungerade, och därefter gick han över till Photoshop. Bildens montage har karaktären av en oxymoron, en integration av oförenligheter, i samma kropp. Det maximalt maskulina, Chuck Norris, förenas med det maximalt

feminina och han får därmed kvinnliga former. Bilden kallas därför av eleven en omvänd stereotyp. Främmandegöringseffekten är stark. Eleven tillhör den mindre grupp elever som inte är nöjda med bildämnetns traditionella tvåstämmighet och hävdar: "Det är för styrt för att man ska kunna säga att man ska lära sig att fantisera." Samtidigt medger han att han lyckades förhandla sig till en utökad frihet i just detta projekt. På fritiden ägnar han sig bl.a. åt att lägga ut intressanta sekvenser från sitt datorspelande på en egen YouTube-kanal. Han visar oss också ett av honom skapat ljudsatt intro från sin kanal.

Björck (2014) menar att bildundervisningen i hennes fallstudier när det gäller digital bild tenderar att fokusera den tekniska diskursen och åsidosätta det bildkommunikativa syftet. För att motverka detta hävdar en lärare att Pho-

toshop inte längre är så spännande för eleverna jämfört med hur det var förut. Därför gäller det att hitta utmanande uppgifter som kräver mer tankeverksamhet. Syftet bör inte längre vara att endast lära sig att klistra ihop två bilder. Man kan t.ex. kombinera flera syften vid digitalt arbete, t.ex. att såväl lära sig Photoshop som att analysera reklambilder samt att träna sin estetiska förmåga att kombinera olika typer av bilder. Ett exempel på ett delresultat där flera syften fanns i uppgiften är följande bilder. Den ena bilden, som är bildarbetets utgångspunkt, är en reklambild från Dior, och den andra bilden är av en grupp elever i årskurs 7, i form av en motbild till den ursprungliga bilden.



Bild 28 Förlaga till arbetet med reklambild.



Bild 29 Elevarbete. Digital motbild till reklambilden.

Digital och manuell mix

Ett exempel på blandad digital och manuell bildproduktion är Bild 30 där en pojke har skapat en bild av en lackad kinesisk telåda i Photoshop. Bildinläggen föreställer bl.a. en drake och rosa lotusblommor. Draken är försedd med svart-röda fjäll, röd mage med gula linjer, ett rött huvud med gula hårtussar och en blå-lila tunga. Bildarbetet började med en skiss i blyerts, som sedan scannades och lades in i Photoshop, där den färglades och vidarebehandlades. På frågan om det inte hade varit enklare att framställa bilden för hand svarar eleven att med Photoshop är det lättare att genomföra vissa moment, och en del saker ser bättre ut, ger mer precision. Så manuell framställning var inget alternativ i detta fall. Photoshop är dyrt, säger han, men bättre. Gratisprogrammet Gimp har, säger han, har avfärdats av alla i hans klass. Hans bildlärare uttrycker sig dock lite mer försiktigt. Gimp "är en smula sämre än Photoshop", men är trots det utmärkt.



Bild 30 Elevarbete. Kinesisk telåda.



Bild 31 Elevarbete.
En mördare tankar.

En pojke har skapat ett collage med titeln *En mördare tankar*, som också är såväl manuellt som digitalt framställt. Syftet var att han ville lära sig mer om, vilket framgår av hans rapport, "hur man tänker utifrån någon annans perspektiv". För att få fram "en mördare tankar" så sökte han ord från tidskrifter, men eftersom det inte gick så bra i längden så skapade han ord av separat utklippta bokstäver. Därefter sökte han på Google och fann de 15 "most wanted" personerna i världen. Dessa skrev han ut, klippte till och monterade in som en ram i bilden. Han sammanfattar i sin bildrapport: "jag vill visa att kanske en mördare tänker som en vanlig människa förutom det att de vill ha hämnd".

I bilden mixas digitalt och manuellt arbete. Själva montaget är utfört för hand, medan bilderna är utskrivna från internet. I bilden är det intressant ur främmandegöringssynpunkt är att han spränger det förväntade rektangulära formatet. Bilden är framställd i en skola med inbäddad digital undervisning.

Flera av de studerade skolorna presenterar, som ett led i bildkommunikationen, sina arbeten i skolan, utanför bildsalen, men också externt utanför skolan, i sociala medier som deviantArt och YouTube. I denna skola finns en permanent utställning på temat mat placerad i skolans matsal, med ett trettio-tal elevarbeten. Den ovan visade bilden är ett fotografi från matsalen, och verket består av internetutskrifter av mat som har monterats i form av ett ansikte och delar av kroppen, allt uppbyggt av mat. Utskrifterna är manuellt monterade på papper. Intertextuellt refererar bilden till Archimboldos välkända porträtt sammanslidda av grönsaker, djur m.fl. detaljer. Bilden är framställd i en skola där digitalt arbete är inbäddat i skolans bildundervisning. Bildens innehåll kan sammanfattas i ”du är vad du äter”.



Bild 32 Guiseppe Arcimboldo (1591) *Vertumnus* (detalj), Skokloster.



Bild 33 Elevarbete. Montage placerat i skolans matsal.



Bild 34 Mikael Richter *Tillåtet* (1990–2006).

Efter ett besök i en skulpturpark, som bl.a. visar ”trafikskyltar” av konstnären Mikael Richter innehållande icke-förväntade texter, bildade skulpturerna en intertextuell bakgrund och inspirationkälla till ett av verken. Det är en målad masonitskiva, i form av en stoppskylt i naturlig storlek, på vilken en stor tredimensionell cigarett har

monterats. Den framställdes av en rundstav som målades och förseddes med texten ”Ur askan i elden”. Texten skrevs ut i Publisher. Dessutom finns autentiska cigaretter i form av kors monterade på skylten; cigaretter är dödligt. Verket, som utfördes av en grupp elever, ingick i en anti-nikotintävling som eleverna vid denna skola vann. Utställningen visades utanför skolan, bl.a. i landstingets lokaler.



Bild 35 Elevernas antinikotinparafras.

Ointresserade och svaga elever

En lärare menar att han som lärare har som uppgift att söka möjliga individuella lösningar på de bildarbeten som han introducerar, så att de ska passa så många elever som

möjligt. Digital bild ger enligt honom en ny möjlighet för vissa elever, bland dem pojkar, i ämnet bild. En annan lärare menar dock att digital bildbehandling är ganska svårt. En del elever tror att det är lätt med Photoshop, de gör ett försök, men går sedan tillbaka till manuellt arbete när de upptäcker att det kanske är lättare. Samma lärare berättar dock att en elev med en ”bokstavskombination” och i inledningsskedet med en negativ syn på ämnet, kom igång och lyckade klara ett c i betyg, tack vare användandet av ett digitalt ritbord, som eleven ansåg var mycket intressant att arbeta med. En annan lärare menar att

enkla program med Instagramliknande effekter, typ PicMonkey, kan räcka för vissa elever för att de ska känna att de lyckats göra ingrepp i en bild och sedan komma igång med bildarbetet. Denne lärare menar vidare att det finns två olika ambitionsnivåer att söka som lärare; å ena sidan att få igång en elev i bildarbete och å andra sidan att få en elev att gå vidare i sitt arbete.

Elever som inte tycker sig vara duktiga att teckna och måla, kan lättare knytas till bildundervisningen genom digital bild. En pojke som främst har ett naturvetenskapligt intresse, arbetar såväl hemma som i skolan med programmet SketchUp, ett gratisprogram som medger digital perspektivteckning och projekteringsritning. Han har bl.a. gestaltat sitt eget rum, som man i programmet kan studera från olika håll. Han mätte upp rummet hemma och byggde upp det i SketchUp för att sedan modifiera det utifrån hur han tänker sig att han vill ha det i framtiden. Han har även gjort en interiör av sin datoranläggnings uppbyggnad och dess möjliga senare modifiering, bl.a. med möjlighet till vartenkylning. Det är enklare för honom att mäta i centimeter för att framställa bilden exakt, än att söka sig fram i skisser eller syfta fram den med en penna. Andra elever i liknande situationer arbetar också med Autodesk 3DS MAX. Där kan man framställa tredimensionella skulpturer som också kan animeras.



Bild 36 Under arbetet i SketchUp.

Diskussion

Föreställningen om det fria skapandet kan kontrasteras mot uppfattningen att elevens bildidé och upplevelse vid bildskapandet alltid medieras i form av grepp, gestaltningar och val av genrer för att kunna realiseras. Grepp, gestaltningar och genrer ligger inte endast inom ett psykologiskt område utan är snarare inbäddade i kulturen. I bilderna kan vi se att den intertextuella tanken i hög grad präglar de här studerade bildarbetena och dess kommunikation. Att förhålla sig till konstnärers och andra bildskapares bilder ger eleverna ett stöd i skapandet, och en plattform att ta ett avstamp ifrån. Att söka efter förebilder för att sedan endast kopiera dem har vi visserligen sett exempel på, men framför allt är det förlagans främmandegöring som vi har upptäckt. Elevernas kreativitet medför att många elever kan få fram ett bildbudskap utöver det ursprungliga budskapet, eller ett helt annat budskap. Genom att elevers bilder visas på utställningar, i uppehållsrum på en TV-monitor eller i sociala medier kommer intertextualiteten inte att endast gälla elevernas förhållande till äldre konst och konstnärer. Eftersom elever exponeras för andra elevers bilder kan de ta upp vad andra elever skapat och vidareutveckla det. Vår undersökning visar att vad Björck (2014) visat, att digitalt arbete följer en teknisk diskurs, kanske är en följd av elevernas bristande färdigheter i programvaran, och att när det problemet övervunnits kan digitala verktyg användas i kommunikativt och kreativt syfte. I vår studie kan vi se flera exempel av att det är möjligt.

Föreställningen om fritt skapande kan ses som en idealistisk teori i den meningen att den gäller när eleven har nått fram till förtrogenhet snarare än endast färdighet i sitt skapande. Endast när man har approprierat medieringen eller genrerna och erövrat en intuitiv såväl som reflekterad föreställning om sitt eget skapande, kan skapandet sägas vara "fritt"; när inre innehåll och yttre gestaltat uttryck blir två sidor av samma sak. Kanske kan man därför inte tala om ett fritt skapande om elevers bildarbeten, utan kanske endast i relation till en konstnärs skapande, när det präglas av en grundläggande förtrogenhet i skapandet, och med de egna föreställningarna om skapandet, i termer av gestaltning med valda grepp och inom valda genrer. Fritt skapande kan därför ses som ett strävansmål snarare än ett uppnåendemål i skolans bildundervisning. Appropriering förefaller vara ett lämpligare begrepp i sammanhanget, bl.a. eftersom det erkänner medieringens roll och därför inbegriper också ett mått

av bemästrande av medieringar och genrer. Det krävs kännedom om grepp för att kunna skapa. Det räcker inte med endast en inre vilja att uttrycka sig. Eleven och medieringen står följaktligen alltid i ett spänningsfyllt och därför dynamiskt förhållande till varandra. Man kan säga att ett intertextuellt förhållningssätt i undervisningen bygger på en medvetenhet om sociokulturell betydelsebildning medan fritt skapande-tanken bygger på en omedvetenhet om intertextualitetens och medieringens roll i kulturen.

Om man i stället för det psykologiskt orienterade fria skapandet bygger in bildframställningen i ett kommunikativt och sociokulturellt perspektiv kommer också frågan om elevens integritet att lösas på ett mer flexibelt sätt. Skillnaden mellan det privata och det offentligt presenterade kan jämnas ut. Eleven kan välja vad hen vill visa och kommunicera. Det behöver inte nödvändigtvis vara något "inre" som ska gestaltas. Förväntat personligt uttryck kan för eleven skapa visuell stumhet om den inre uppfattningen är något eleven vill dölja, vilket Marner & Örtengren (2015) visat. Den visuella stumheten, som många bildlärare och elever känner till, skräcken inför det vita papperet, horror vacui, ligger i linje med Sartres (1992) förställning om kopplingen mellan frihet och ångest. Med socio-kulturell teori kan detta kallas motstånd. När visning av bilder är förväntad och inbyggd i bildundervisningen kommer eleverna kanske inte att göra motstånd mot visning och kommunikation efter skapandet och kan istället redan från början anpassa sitt bildarbete till en lämplig nivå. Motstånd kan då eventuellt ses inte endast som ett entydigt avståndstagande, utan istället, från elevens perspektiv, som en utmaning, och ett potentiellt steg på vägen. Såväl bildskapande som bildpresentation kan då avdramatiseras. Även det följande bildsamtalet kan avdramatiseras i den stund då det inte alltid förväntas att eleven uttrycker sitt inre. Istället kan samtalet fokusera på de grepp som eleven använt i sin bild för att gestalta en "kulturell" företeelse. Det är bland bildlärare känt att det är svårt att samtala om elevers bilder med ett psykologiserande fritt skapande perspektiv, då en kritik av bilden i förlängningen egentligen kan uppfattas som att den syftar på en kritik av individen. I en klass där tillit och tolerans dominerar kommer den enskilde eleven kanske själv att välja att skapa en bild som är talande för personligheten utan att det upplevs som integritetskränkande. Här vill vi också påpeka att vi noterat att PowerPointpresentationer av elevernas arbete gör att eleverna lättare kan presentera tillsammans med sina digitala bilder. Publiken har något annat att titta på än den elev

som framträder, vilket minskar elevens oro vid framträdandet inför klassen. Digital presentation upplevs också proffsigare, vilket ökar självförtroendet.

Fritt skapande är hos forskare ofta problematiserat och för många bildlärare en nedsättande term om en typ av undervisning där läraren förväntar sig elevens eget uttryck, direkt från eleven. Fokus ligger då endast på den "inre" psykologiska sidan, gestaltningen tas för given och ses endast som en följd av den inre upplevelsen, att uttrycka sitt inre. Inte så många lärare i NÄU 2013 ansluter sig till föreställningen om fritt skapande. Wikberg (2014) visar dock som nämnts att det fria skapandet fortfarande spelar en roll bland hennes informanter, speciellt hos eleverna. Hon visar hur eleverna formar undervisningen med motståndsstrategier och förhandlingar som i någon mening kan ses som ett sätt att passivisera lärarens initiativ. Med det fria skapandet kan med andra ord följa en passiv lärarroll.

Lärarna i denna studie talar dock om att vissa delar av deras undervisning är mer fria än andra delar. En lärare hävdar:

Fritt arbete innebär inte fritt från arbete. Utan tvärt om. 'Det är ju nu ni kan visa vad nu du ger till, va' Och när man själv förklarar hur man värderar fritt arbete, att jag värderar det väldigt högt. Då får dom en tankeställare, många elever.

Tvåstämmighet tycks vara det vanligaste arbetssättet i högstadiet, enligt NU-03 och NÄU 2013. När det förekommer, präglas undervisningen av att läraren ger uppgifter som kan lösas på olika sätt, dvs. det innebär viss delaktighet från elevens sida. Vissa av eleverna i de studerade skolorna anser att ett sådant arbetssätt medger vad de kallar "frihet". En elev hävdar t.ex. att det med denna metod blir lättare att komma på idéer. Om eleverna t.ex. arbetar med parafraser så ligger friheten inte i att uppgiften har en utgångspunkt i form av en förlaga, utan snarare i att den medger elevens egen modifikation av den parafraserade bilden. En elev menar att bild är det ämne där det är enklast att kunna utveckla kreativa idéer. Med det menas sannolikt att motståndet från ramfaktorer och lärare gentemot den egna kreativiteten är minst kännbar.

Men inte alla upplever denna tvåstämmighet som en form av frihet. Några elever menar att arbetssättet är alltför styrande och upplever därför att undervisningen inte ger utrymme för de projekt eleven önskar genomföra. "Att rita

av saker är inte så fantasiaktigt”, som en elev uttrycker det. Några lärare lägger därför upp sin undervisning så att fria moment kan ligga mellan genomförandet av olika specifika uppgifter. I dessa kan t.ex. eleverna uppmanas att arbeta digitalt, med keramik eller andra valda projekt. En annan frihet kan ligga i att eleverna kan välja mellan att lösa en uppgift digitalt eller manuellt. Ytterligare en annan variant är att läraren inledningsvis har presenterat vad som ska hinnas med under terminen, och eleverna kan därefter lägga upp sitt arbete i den ordning de själva vill. De olika eleverna i klassen har då flera olika arbeten på gång samtidigt i bildsalen. Eleverna och lärarna i studien har talat om frihet i termer av förhandling mellan lärare och elev, att eleverna själva kan köpa material med rekvisition, att kunna genomföra självständiga projekt i rörlig bild vid sidan av schemat och att blanda fritidsbild och skolbild. I vår undersökning kan vi se också de intertextuella val eleverna gör som en form av intertextuell frihet. När elever i skolorna talar om vad de uppfattar som ämnets frihet tror vi inte att de avser att ämnet präglas av fritt skapande i psykologisk mening och av elevens eget autentiska uttryck; direkt från eleven, och autonomt.

Begreppet frihet blir därför komplicerat i bildämnet. I en sådan mångfald av föreställningar om frihet blir frihet något relativt. Inte absolut, i den meningen att något uttrycks direkt från personligheten. Frihet blir snarare sociokulturellt kontextualiserad och en fråga om delaktighet, kreativitet och kommunikation i olika faser av en bildprocess och inte längre psykologiskt autonom, såsom i fritt skapandebegreppet. I detta resonemang närmar vi oss formuleringar som anknyter närmare till kursplanens formuleringar om t.ex. kreativitet än till traditionella abstrakta formuleringar kring en redan förutsatt subjektiv frihet. Nämnas bör dock att även i *Lgr 11s* kursplan och i kommentarmaterialet förekommer begreppen ”uttryck” och ”personligt uttryck”, som tycks hämtade från psykologiserande föreställningar om fritt skapande.

Det tycks alltså finnas en spänning inom ämnet mellan åtminstone två uppfattningar om frihet. Den ena är kopplad till föreställningen om fritt skapande, som ett direkt uttryck för frihet, och ofta i stunden. Den andra uppfattningen fokuserar på en tänkt medvetenhet om den sociokulturella relationen, att vi i de flesta sammanhang befinner oss i en kultur som har såväl möjligheter som hinder och där främmandegöring är ett möjligt alternativ.

Elevernas upplevda frihet i bildämnet bör därför förflyttas från det traditionella begreppet fritt skapande och nyanseras, till att omfatta flera olika elevak-

tiva (och läraraktiva) arbetssätt. Fokus ligger då inte endast på den inre sidan, utan också på gestaltningen, som fungerar öppet i tid och rum, kulturellt och kontextuellt.

Litteraturlista

- Aronsson, Karin (1997). *Barns världar - barns bilder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Björck, Cathrine (2014). *"Klicka där!" – En studie i bildundervisning med datorer*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bourriaud, Nicolás (2002). *Postproduction. Culture as Screenplay. How Art Reprograms the World*. New York: Lukas & Sternberg.
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Elsner, Catarina (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm Library of Curriculum Studies 5. Stockholm: HLS förlag.
- Hasselskog, Peter & Johansson, Marléne (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Slöjd*. Ämnesrapport till Rapport 253. Stockholm: Skolverket.
- Josephson, Ragnar (1991). *Konstverkets födelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Lena (2010). *Elevers bilder av skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Kupferberg, Feiwei, Leijon, Marie (red.) (2013). *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lind, Ulla (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholms universitet: Inst. för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Lindblad, Sverker, Linde, Göran & Naeslund, Lars (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999 årg 4 nr. 1 s. 93–109.
- Linde, Linde (2006). *Det ska ni veta. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Monika (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet Konstnärliga fakulteten.
- Lindmark, Torbjörn (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Pedagogiska institutionen Umeå Universitet.
- Marner, Anders (2006). Professionalisering av estetiska ämnen – några problem och förslag. *Didaktisk tidskrift* vol. 16, nr. 4 2006.

- Marner, Anders (2013). Digital media embedded in Swedish art education – a case study. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 2, June 2013, pp. 355–373.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2013a). Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar. I Marner, Anders & Örtegren, Hans (red.) (2013). *KLÅM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk*. Tilde (-) skriftserie nr. 1. Umeå: Umeå universitet.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2015). *Bild i grundskolan. En nationell utvärdering i årskurs 6 och 9*. Rapport 423 2015. Stockholm: Skolverket.
- Marner, Anders, Örtegren, Hans (2013b). Four approaches to implementing digital media in art education. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 4, December 2013, pp. 1-18.
- Marner, Anders, Örtegren, Hans (2014). Digitala medier i ett bildperspektiv. I Erixon, Per-Olof (red.) (2014). *Skolämnen i digital förändring – en medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur, s. 151-201.
- Marner Anders, Örtegren, Hans & Segerholm Christina (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Bild*. Ämnesrapport till Rapport 253. Stockholm: Skolverket.
- Mendiant, Amanda, hemsida. <http://amandamendiant.com> (2015-02-03).
- Morris, Pat (red.)(1994). *The Bakhtin Reader. Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. London: Arnold.
- Pettersson, Sten och Åsén, Gunnar (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Rasmussen, Kim (2004). Fotografi och barndomssociologi. I Aspers, Patrik, Fuehrer, Paul & Sverrisson, Árni (2004). *Bild och samhälle. Visuellt analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Sartre, Jean-Paul (1992). *Varat och intet*. Göteborg: Korpen.
- Sawyer, Wayne & Van de Ven, Piet-Hein (2006). Starting Points: Paradigms in Mother Tongue Education. *Educational Studies in Language and Literature* 7 (1) p. 5-20.
- Sklovskij, Viktor (1971). Konsten som grepp (1917, 1925). I Aspelin, Kurt & Lundberg, B.A., (red.) (1971). *Form och struktur. Litteraturvetenskapliga texter i urval*. Stockholm: PAN/Norstedts Kontrakurs.

- Skolverket (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar*. Skolverket, rapport 160. 5. Läs- och skrivprocessen i undervisningen. <http://www.skolverket.se/pdf/99-427.pdf> (2002-02-15).
- Skolverket (2011). *Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575 (2013-02-12).
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Tavin, K. M. (2005). Opening Re-Marks: Critical Antecedents of Visual Culture in Art Education. *Studies in Art Education*. A Journal of Issues and Research, 47 (1), 5-22.
- Thomaeus, Jan (1977). *Vart tar alla begåvade barn vägen?* Stockholm: Esselte.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Wikberg, Stina (2014). *Bland självporträtt och parafraaser. Om kön och skolans bildundervisning*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.
- Winner, Ellen, Goldstein, Thalia R., Vincent-Lancrin, Stéphan (2013). *Arts for art's sake. The impact of arts education*. Centre for Educational Research and Innovation OECD Publishing, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page265 (2014-03-31).
- Åsén, Gunnar (1992). Från linearritning till bild. I Lind, Ulla, Hasselberg, Kersti och Kühlnhorn, Britt-Marie (red.). *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Skolverket Utbildningsradion.
- Åsén, Gunnar (1999). Inför millennieskiftet: Röster om bildämnet och bildundervisningen 200 år. *Bild i skolan* 4/1999.
- Åsén, Gunnar (2006). Varför bild i skolan? I Lundgren, Ulf P. (red.) (2006). *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 4/2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Öhman-Gullberg Lisa (2008). *Laddade bilder. Representation och meningsskapande i unga tjevers filmberättande*. Stockholm: Stockholms universitet: Institutionen för Didaktik och pedagogiskt arbete.

- Öhman-Gullberg, Lisa (2006). *Movere. Att sätta kunskap i rörelse - en analys av ett ämnesintegrerat i bild och samhällskunskap*. Malmö Studies in Educational Science: Licentiate Dissertations Series Malmö högskola, Lärarutbildningen. <http://hdl.handle.net/2043/3178> (2012-11-09)
- Örtengren, Hans (2012). The Scope of Digital Image Media in Education. *Computers & Education* 59 (2012) pp. 793–805.
- Örtengren, Hans (2013). När digitala medier adderas till bildämnet. I Marner, Anders & Örtengren, Hans (red.) (2013). *KLÅM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk*. . Tilde (-) skriftserie nr. 1. Umeå: Umeå universitet.
- Örtengren, Hans (2014). Digital media added on to the subject of Art in secondary schools. *Education Inquiry*, Vol. 5, No. 2, June 2014, pp. 195-214.

Bildförteckning

- Bild 1 Eddie. Iron Maidens mascot <http://ironmaiden-bg.com/en/member-bio-graphy/eddie.php> (2015-05-12)
- Bild 2 Elevarbete. Eddie, Iron Maidens maskot, som teckning.
- Bild 3 Bam Margera, en amerikansk skatebordåkare, programledare och filmare, känd från bland annat TV-programmet *Jackass*. <http://imgkid.com/bam-margera-heartagram.shtml> (2015-05-12)
- Bild 4 Elevarbete. Bam Margera som teckning.
- Bild 5 Roy Lichtenstein *Woman in Bath* (1963) Albertina, Wien. http://www.museothyssen.org/img/obras_grande/1978.92.jpg (2015-05-12)
- Bild 6 Roy Lichtenstein *Drowning girl* (1964) Museum of Modern Art, New York. http://media.liveauctiongroup.net/i/11777/11965234_1.jpg?v=8CEB3A94F196D50 (2015-05-12)
- Bild 7 Elevens dubbla parafras.
- Bild 8 Edouard Manet *Gare Saint-Lazare* (1873) http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edouard_Manet_-_Le_Chemin_de_fer_-_Google_Art_Project.jpg?uselang=sv (2015-05-12)
- Bild 9 Elevarbete. Parafras på *Gare Saint-Lazare*
- Bild 10 Michelangelo *Adams skapelse* i Sixtinska kapellet i Vatikanen (1508-1512) http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Creation_of_Adam_Michelangelo.jpg?uselang=sv (2015-05-12)
- Bild 11 Elevarbete. Parafras. *Domedagen*.

- Bild 12 Elevarbete. Parafras. *Domedagen*. Detalj.
- Bild 13 *Vi (Nosotros)* av Jaume Plensa (2008). http://www.umedalenskulptur.se/us/images/stories/plensa_2012/plensa_nosotros.jpg (2015-05-12)
- Bild 14 Elevarbete. Parafras på Jaume Plensas verk.
- Bild 15 *Cross My Heart*. Giclée Art Print by Amanda Mendant. Arte Limited Gallery.
<http://www.artelimited.se/shop/11832/art32/h2737/7362737-origpic-c55693.png>
 (2015-05-12)
- Bild 16 Elevarbete. Parafras av en bild av Amanda Mendant.
- Bild 17 och 18 Några rutor ur serien *Explosive!* Montage från internet och från egna fotografier.
- Bild 19 Nyhetsbild från den 11 september 2001 i New York. AP Photo/Amy Sancetta <http://archive.wtsp.com/news/photo-gallery.aspx?storyid=272993>
 (2015-05-12)
- Bild 20 Elevarbete. Gå in i den historiska bilden – fotomontage.
- Bild 21 Gladiator. Elevarbete. Gå in i den historiska bilden – fotomontage.
- Bild 22 visar judiska barn bakom taggtråden till Auschwitz, och togs när den sovjetiska armén befriade koncentrationslägret i januari 1945. Fotograf: Arkiv. <http://www.expressen.se/kultur/forintelsen-i-bilder/> (2015-05-12)
- Bild 23 visar elevernas manipulation av samma bild. Gå in i den historiska bilden – fotomontage.
- Bild 24 Elevarbete. *Utvandrarparet*. Elevarbete. Gå in i den historiska bilden – fotomontage.
- Bild 25 Elevarbete. *Sammanställning av liv och död*. Elevarbete. Gå in i den historiska bilden – fotomontage.
- Bild 26 Filmaffisch för *The Spirit* (2008). <http://www.fasthack.com/posts/3504/>
 (2015-05-12)
- Bild 27 Elevarbete. Omvänd stereotyp med Chuck Norris i samma position.
- Bild 28 Förlaga till arbetet med reklambild.
- Bild 29 Elevarbete. Digital motbild till reklambilden.
- Bild 30 Elevarbete. Kinesisk telåda.
- Bild 31 Elevarbete. En mördares tankar.
- Bild 32 Guiseppe Arcimboldo (1591) *Vertumnus* (detalj), Skokloster. http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Porträtt,_Rudolf_II_som_Vertumnus._Guiseppe_Arcimboldo_-_Skoklostets_slott_-_87582.jpg?uselang=sv

Bild 33 Elevarbete. Montage placerat i skolans matsal.

Bild 34 Mikael Richter *Tillåtet* (1990 –2006). http://www.umedalenskulptur.se/us/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=53

Bild 35 Elevernas antinikotinparafras.

Bild 36 Under arbetet i SketchUp.

Skön konst och/eller tillämpad konst –



i bild och form, estetik och media
med särskilt avseende
på digital bild

Anders Marner & Hans Örtegren

Inledning

Fri och tillämpad konst

Ett sätt att se på konst och medier är ur ett historiskt perspektiv. Under 1750-talet uppstod en dikotomi mellan de sköna konsterna och de tillämpade konsterna. I konstbegreppets framväxt var en viktig tänkare filosofen Immanuel Kant, som är känd för det som kallas det intresselösa betraktandet eller den intresselösa njutningen (Kjørup 2000:18, 43ff., Kant 2003). Konst är för Kant det som är fullkomligt och ändamålsenligt i sig själv, inte det som är ett verktyg för något annat. Av konst njuter man utan önskningar, utan särintresse med en modern term.

Till skillnad från vetenskapen, som strävar efter det generella, strävar konsten efter det specifika. I sin avhandling *Les beaux arts réduits à un même principe* från 1746, separerade 1700-talstänkaren Charles Batteux de sköna konsterna, som har njutning som mål, från de nyttiga och mekaniska (Kristeller 1996). Uppdelningen mellan skön och tillämpad konst har levt vidare, som skillnaden mellan konst och konsthantverk, mellan innovation och standardisering, mellan originalitet och reproduktion, mellan fri konst och brukskonst. Å ena sidan har gymnasieskolans estetiska program innefattat en utbildning i ett antal traditionella konstarter och å andra sidan har medieprogrammet fokuserat på medierna, med en teknisk och instrumentell orientering. Även i grundskolans bildämne konkurrerar dessa två perspektiv om tolkningsföreträdet, i två ämneskonceptioner, den estetisk-praktiska (inklusive det fria skapandet) och den kommunikativa, som innefattar det breda bildbegreppet och visuell kultur.

Uppluckringen av dikotomin mellan fri och tillämpad konst i samhället och i skolan

Dikotomin mellan skön och tillämpad konst har emellertid luckrats upp på senare tid. Semiotikern Göran Sonesson (1992) har diskuterat ”an inward movement, a tendency to reduce art to its smallest denominator” och ”an outward movement, tending to include ever further properties, objects, and spheres in the world subjected to the aesthetic function” Sonesson 1992: opag.). Marner (2005) har kallat detta en centripetal och centrifugal tendens i konstvärlden. Medan modernismen under 1900-talet på ett centripetalt sätt har strävat efter att reducera sina uttrycksmedel genom abstrakt och konkret konst så har post-modernism och samtidskonst verkat centrifugalt genom att låta populärkultur möta konstvärlden, t.ex. i popkonsten och i användandet av digitala medier, som innebär att konsten sprids i samhället. Konst och design har närmast sig varandra i vad som kallats konceptdesign (Robach 2005). Konstvärlden blir på det sättet bredare när den införlivar annan kultur. Den har blivit mer genomsläpplig vid gränserna och därmed mer öpen. Stenström (2000) talar om en estetisering av teknik, företagande och av samhället i stort. Estetiseringen blir synlig i de s.k. kreativa näringarna, där kultur ses som en viktig tillväxtfaktor i vad som Richard Florida (2001 och 2005) kallat det kreativa samhället. Kulturarbetet kopplas till konsumtion och till svensk export av musik, rörlig bild,

datorspel, design, deckare mm. Nielsen (2005) berör vardagslivets estetisering och hur estetik blir allt viktigare i "taste-based communities of aesthetic fascination" och i "life-style communities" (s. 68), till skillnad från äldre tiders tydliga klassindelning. Vardagsföremålen rycks ut ur sin funktion och iscensätts (s. 67). Varorna skiljs från varandra genom skillnader i varumärken och olika design, t.ex. kan jeans kallas designerjeans för att sedan separeras i olika märken och modeller. Samtidigt blir konstverksamhet mer ekonomiskt beroende (Stenström 2000), i linje med de nyliberala strömningarna. Hon skriver: "Det verkar således vara två rörelser på gång: en ekonomisering av konsten och en estetisering av företagandet" (s. 71).

Nedan följer några nedslag i en jämförelse mellan tidigare kursplaner, fr.a. *Kp 93* (Skolverket 1993), och *Läroplan för gymnasiet, Lgy II*. 2011 fick den svenska skolan nya läroplaner för såväl gymnasium som grundskola. Inom gymnasieskolan ledde det bland annat till att det tidigare kärnämnet estetisk verksamhet togs bort som ett obligatoriskt inslag i alla gymnasieprogram. Detta medförde att elever som särskilt prioriterade studier där estetiska ämnen ingick var begränsade till allt välja det estetiska programmet. Det tidigare medieprogrammet ombildades också i samband med *Lgy II*, och kom att bli ett av valalternativen inom det estetiska programmet, kallat inriktningen estetik och media. Ett annat valalternativ inom det estetiska programmet är den gren som sedan estetiska programmet startade hetat konst och formgivning, men som nu kallas bild och formgivning. Det tidigare fristående medieprogrammet är sedan *Lgy II*, som nämnts, en inriktning på det estetiska programmet. Men inriktningen förekommer också på samhällsprogrammet. Medan media nu ligger som en del av det estetiska programmet har å andra sidan konst som begrepp blivit bild, dvs. man har valt det breda bildbegreppet i inriktningens namn, i stället för det snävare konstbegreppet.

Det fristående medieprogrammet hade i programmålen (Skolverket 1993) en tydlig branschorientering, t.ex. i den första meningens formulering "Medieprogrammet ska ge eleverna den kompetens som motsvarar de grundläggande yrkeskraven inom medieområdet" (s. 11). Många av kunskapskraven riktades mot tekniska och instrumentella färdigheter och sålunda mot vad som historiskt kallats tillämpad konst. Programmet var yrkesförberedande, men också studieförberedande. Ett viktigt yrkesförberedande inslag var t.ex. att 15 procent av karaktärsämnena bestod av Arbetsplatsförlagd utbildning (APU). I det gamla

medieprogrammet förekom också bl.a. en tryckteknisk gren som togs bort i *Lgy 11* (Regeringen 2008).

I texten om det nya estetiska programmet *Läroplan, examensmål för gymnasieskola, estetiska programmet* (Skolverket 2011a:43), där estetik och media idag ingår, är det det konstnärliga, kulturella och kommunikativa perspektivet som apostroferas i stället för, som tidigare i medieprogrammet, tekniska och instrumentella färdigheter. Det estetiska programmet omnämns som ett högskoleförberedande program, jämfört med tidigare medieprogram som var ett yrkesförberedande och högskoleförberedande program.

Det estetiska programmet, inklusive estetik och media, ses idag som en förberedelse för konstnärliga och vetenskapliga högskolestudier. Programmålen betonar "estetiska uttrycksformer" och "uttryck", som vi tolkar i relation till ett snävarare individuellt perspektiv där en gestaltning ses i relation till den som skapar den. Ett vidare socialt perspektiv synliggörs i talet om "förmågan att kommunicera tankar och idéer" samt i talet om "yttrandefrihet". Termer som "entreprenörskap och företagande" fokuserar på verksamheter inom kulturbranschen. Även etik, juridik och upphovsrätt berörs. Såväl ett historiskt som ett samtida perspektiv betonas. Estetik ses traditionellt i relation till hur uttryck uppfattas av sinnena. Kultur uppfattas snävt som "specifika konstformer", men också "samverkan med andra estetiska områden" nämns. Ett bredare synsätt, där estetik ses som "en del av kulturen". Utöver relationen till humaniora nämns också "teknikutveckling" och hantering av digitala verktyg. Centralt är det breda kommunikativa perspektivet som omfattar att "skapa, uppleva och tolka konst och kultur", men också kreativitet och nyfikenhet. Såväl ett konstnärligt som vetenskapligt förhållningssätt och såväl färdigheter som analytisk förmåga betonas. Ett metaperspektiv lyfts fram i behovet av reflektion och diskussion kring kvalitet och kommunikation samt kring egna och andras arbeten. Det ska ges möjligheter att både "breda och specialisera sitt kunnande". Såväl hantverk som att "ta ansvar för sitt arbete, hantera och värdera stora mängder information" nämns. Sammantaget tycks det som om att även inriktningen estetik och media, genom att ingå i det estetiska programmet, blivit en del av samhällets allmänna estetisering. Konst och media kan tyckas ha påbörjat en integreringsprocess i gymnasieskolan. Vår övergripande frågeställning i artikeln är dock följande: Vad innebär de nya inriktningarna i det estetiska programmet, bild och formgivning och estetik och media, för den 250 år gamla separeringen av fri och tillämpad konst?

Metod

Under hösten 2014 genomfördes studiebesök på två gymnasieskolor med estetiska program som har inriktningar mot estetik och media och mot bild och formgivning. Här kallar vi skolorna Sydskolan och Nordskolan. En kurs som särskilt fokuserades var digitalt skapande som är obligatorisk för estetik och mediastuderande och valbar för bild och formstudierande.

Intervjuer genomfördes med två respektive tre lärare vid de båda gymnasieskolorna, som undervisade på såväl estetik och media som på bild och form. Vidare genomfördes intervjuer i fokusgrupper med ett antal elevgrupper om 2–4 elever från respektive program i samband med visningar av pågående och slutförda arbeten. Till intervjuerna hade vi formulerat två intervjuguiden, en för eleverna och en för lärarna. Intervjuerna kompletterades i vissa fall med fotoelicitering (Rasmussen 2004,), eller snarare bildelicitering och genomfördes under ca 20 minuter per fokusgrupp samt med läraren i ca en timme. Intervjuerna genomfördes i en verksamhetssal, ett angränsande utrymme eller i ett tillfälligt bokad sammanträdesrum.

Vi har analyserat vissa ramfaktorer och bilddidaktiska processer som främst relaterar till digital bild. Fokus låg vidare på elevarbeten där digitala medier använts till dels eller i sin helhet. Med digitala produktioner avsågs även verk där digitala inslag i processen förekommer, även om de endast omfattar en del av processen. Vi ville studera elevernas och lärarens genreval, bildbudskap mm., i specifika bilder, samt även göra jämförelser mellan digital och manuell bildproduktion.

Teorier

I föreliggande arbete anknyter vi till den s.k. ramfaktorteorin som i Lindes (se Lindblad et al. 1999) version talar om tre fält, formulerings-, transformerings- och realiseringsfält. Ett formuleringsfält, där de regler som styr skolan och ämnet ingår, styrdokument som t.ex. läroplaner och kursplaner. Men styrdokumenten innebär inte bara att de enkelt kan appliceras, som regler att följa. De står i relation till ett s.k. transformeringsfält, som anger lärares sätt att tänka, deras ämneskonception. Där ryms s.k. beprövad erfarenhet, yrkesmässiga sedvänjor, egna preferenser och attityder, förmågan att fälla omdömen om området och göra det meningsfullt och ge det sammanhang. Även elever

och andra skolaktörer har ämneskonceptioner. I ett realiseringsfält förverkligas undervisningen i tid och rum. Subjekten navigerar där i mellanmännsliga relationer mellan lärare och elever, och i förhållande till de medieringar och verktyg som används. I ramfaktorteorin betraktas styrdokument, undervisningens organisering och dess resurser mm. som viktiga ramar, villkor och förutsättningar för undervisningen. Det är faktorer som läraren, som bedriver undervisningen, inte alltid kan påverka. I lärarnas ämneskonceptioner och sätt att tänka om inriktningarna, ämnena och kurserna, transformeras ramfaktorerna och kursplanernas formuleringar. Inte heller i realiseringsfältet appliceras ämneskonceptionerna på ett enkelt sätt. Medieringarna och relationerna kan t.ex. såväl skapa motstånd som ge möjligheter.

I vår artikel har vi ordnat materialet i kategorierna förutsättningar, genomförande samt bedömning med den nya betygsskalan. Förutsättningar omfattar jämförelser mellan nya och äldre styrdokument, undervisningens organisering och dess resurser, elevernas förväntningar och intressen mm. Frågor som vi ställer är bl.a: Vilka är förutsättningarna för undervisningen i ämnena och kurserna? Hur organiseras undervisningen? Här diskuteras vidare lärarnas utbildning, inriktningarnas status och roll i skolan och elevernas attityder till inriktningarna, ämnena och kurserna. Likaså undersöks vilka förväntningar eleverna hade när de inledde sina studier.

Genomförande omfattar själva undervisningsverksamheten, dess didaktiska upplägg och utfall av undervisningen i form av elevers bildarbeten. Frågor som vi ställer är bl.a: Hur planerar och genomför lärarna undervisningen? Vilka arbetsformer används och vilka typer av innehåll förekommer? Vad anser eleverna om undervisningen, vad lär de sig och hur delaktiga är de?

Under en särskild rubrik finns synpunkter på hur bedömning med den nya betygsskalan fungerar. Frågor som vi ställer är bl.a: Hur arbetar lärarna mot målen i relation till styrdokumentet? Hur görs bedömningen av eleverna?

I forskningen om konst har spänningen mellan förlaga och kreativitet, mellan reproduktion och främmandegöring, berörts. För att poängtera förebildens betydelse skriver Ragnar Josephson 1940 (1991:33) i *Konstverkets födelse*: "Ty efter förebilder arbeta, ehuru de oftast icke själva veta om det, alla konstnärer. Alla hämta de, medvetet eller omedvetet, sina bildtankar ur det redan skapade." Det här liknar vad Nicolás Bourriaud kallat för post-production (Bourriaud 2002), och som arbetar med ett kulturmaterial snarare än som i det fria ska-

pandet, med ett ensidigt psykologiskt material. Genom kombinationerna av olika kulturelement uppkommer retoriska bildeffekter med nya innehåll utöver innehållet i varje bildelement för sig. Feiwei Kupferberg (2013) visar att förlagor och kreativitet inte är varandras motsatser, med exempel från Josephson (1991). Andras verk, egna skisser och översättningar från ett medium till ett annat bildar underlag för konstnärer att ”elaborera”. Konstens historia blir på det sättet en historia om medierat lärande i förvandling.

Denna typ av intertextualitet har ett intersubjektivt inslag. Enligt Bachtin kan det finnas en heterogenitet i den dialogiska situationen, mellan olika genrer och sociala språk, inom yttranden och texter och mellan dem. Att successivt lära sig att använda och bemästra olika genrer och sociala språk innebär, enligt Bachtin, att tal och texter återanvänds, mer eller mindre smälta, och i förhållande till varandra. Det som sägs är ofta ”half-ours and half-someone else’s” (Bakhtin 2011:345). I intertextualiteten bryts texterna mot varandra. I denna mening är bildkommunikation inte frågan om att till någon annan överföra eller förmedla ett entydigt budskap.

Man skulle kunna säga att i idén om främmandegöring ligger ett undantagande av förväntade referenser. Men också ett betonande av intertextualiteten har ibland främmandegörande kvaliteter. Sklovskij (1971) har diskuterat främmandegörandet som en verkande kraft i konst över huvud taget, som ett sätt att göra det bekanta främmande genom den ”medvetet försvårade formen” som centralt grepp. Konstens främsta uppgift är att avautomatisera vår varseblivning, att få oss att se med nya ögon på en bekant företeelse. Han menar att ett konstverk är uppbyggt av en svit grepp som är avgörande för dess konstnärliga (estetiska) effekt. Omvänt fungerar bekantgöring (Marner 1995) som ett grepp för att göra det främmande bekant, t.ex. i reklam där den i första hand främmande varan förflyttas in i den väl bekanta livsvärlden.

Begrepp som också används i det följande är motstånd, när det uppstår spänningar i förhållandet aktör och mediering eller mellan olika ämneskonceptioner eller fält. När vi talar om motstånd avser vi alltså en konfliktfylld relation mellan t.ex. en elev och ett medium (Wertsch 1998) eller mellan två ämneskonceptioner (Marner & Örtengren 2013). I denna artikel kan vi också iakttä spänningar kan uppkomma mellan formuleringsfältet i *Lgy II* och transformeringsfältet. Bemästrande (mastery) innebär vidare att aktören använder medieringen på medieringens villkor och appropriering (appropriation) innebär att aktören använder sin kompetens inom medieringen på egna villkor (Wertsch

1998). Frågorna här gäller alltså vilket inflytande läraren eller eleven haft på uppgiften eller projektet och dess utförande, och i hur hög grad eleven anser sig "äga" sitt verk. Elevens förhållande till mediet (bilden) undersöks alltså. Påpekas bör att appropriering ofta förutsätter ett mått av bemästrande och att man med engagemang och brinnande intresse ibland kan övervinna brister i bemästrandet. Begreppen är inte helt dikotomiska.

När det gäller användandet av begrepp som gäller digitala medier i bildämnet hänvisar vi till Örtegren 2012, 2013, 2014, Marner 2013, Marner & Örtegren 2013a och b, 2014, som presenteras i kunskapsorienteringen på sidan 70 under rubriken "Bildämnet och digitala medier". Det gäller främst begrepp som motstånd, addering, inbäddning och digitala mediers dominans. Vi använder också begreppen enstämmig, tvåstämmig och flerstämmig och omvänt enstämmig skolmiljö. Här hänvisar vi till kunskapsorienteringen på sidan 59 under rubriken "Ett elevperspektiv i ämnet" för en precisering av begreppen.

Resultat

Förutsättningar för undervisning i digitalt skapande inom estetik, media, bild och formgivning

Kursen digitalt skapande är på 100 poäng, ca 80 klocktimmar, och är ny för *Lgy 11*. Den är obligatorisk inom estetik och media medan den på bild och formgivning och andra inriktningar och program är valbar, med möjlighet till påbyggnad om ytterligare 100 poäng. En central textdel i kursplanen är:

Ämnet digitalt skapande behandlar skapande och gestaltande processer med digitala verktyg i gränslandet mellan konstnärligt skapande och teknik. Innehåll och teknik i konstnärligt skapande har varierat över tid. I och med den informationstekniska utvecklingen har helt nya möjligheter och platser skapats, och fortsätter att skapas, för konstnärliga och kommunikativa uttryck (Skolverket 2011b).

Som framgår av kursens namn så syftar den till skapande. Eftersom den finns valbar på ett flertal program kan det digitala skapandet förekomma i musik, i bild eller i andra medieringar. Kursen ska utveckla kunskaper om programvara och hårdvara, men framför allt betonas estetiska perspektiv. Skapandet är cen-

tralt. Olika kombinationer av medieringar kan förekomma och undervisningen ska ha experimentell och undersökande karaktär. Dessutom ska kursen utveckla begreppsförståelse och analys av såväl tekniska som estetiska perspektiv via diskussioner och bedömningar. Analoga och digitala processer ska blandas och kollektivt och asynkront skapande ska prövas.

Sammanfattningsvis är kursen digitalt skapande på 100 poäng och är ny för *Lgy 11*. Den är obligatorisk för elever på estetik och media och på bild och formgivning och andra inriktningar och program är den valbar. Kursplanen i digitalt skapande behandlar skapande och gestaltande processer med digitala verktyg i gränslandet mellan konstnärligt skapande och teknik.

Förutsättningar för undervisning i estetik och media enligt lärarna

En erfaren lärare i rörlig bild vid Nordskolan berättar att medieprogrammet på orten förr hade ett stort upptagningsområde, på den tiden då det bedrevs försöksverksamhet med programmet. Upptagningsområdet var från Gävle och uppåt i landet. Man fick statsbidrag och hade ett stort antal elever. Men då IT-bubblan sprack sjönk antalet elever och de nya grupperna blev mindre motiverade. Eleverna tyckte inte att media var något att satsa på, hävdar läraren. Efter det var kvaliteten på "kullarna" mer varierande, från ett intresse för mediestudier till att media endast ansågs vara "kul". De senaste fem åren har eleverna enligt läraren dock varit intresserade.

Det gamla medieprogrammet med sin en gång i tiden uttalade yrkesinriktning, senare med tillägg av några högskoleförberedande ämnen, är nu uttalat studieförberedande, efter en nationell utredning som denne lärare deltog i. Han anser att det var bra att medieprogrammet blev tydligt studieförberedande eftersom det idag visar sig "att yrkesförberedande program sjunker ju som stenar nu överallt."

I den utredning som läraren var delaktig i, var först tanken att medieundervisningen skulle ligga i anslutning till samhällsprogrammet, men då skulle medieundervisningen inte få så många timmar i karaktärsämnena. Man såg då möjligheten att lägga medieinriktningen under det estetiska programmet, med den fördelen att antalet timmar i karaktärsämnena kunde öka, eftersom man där läste färre kärnämnen, vilket var önskvärt. Att lägga medieundervisningen under just det estetiska programmet inte var motiveringen, utan istället att antalet timmar i karaktärsämnena ansågs viktiga att behålla, vilket man kunde

om estetik och media låg under det estetiska programmet. Idag förekommer dock medieinriktningen både på estetiska programmet och samhällsprogrammet.

På den tiden när branschfolk, till exempel grafiker, ofta undervisade på medieprogrammet såg de framförallt tekniskt på utbildningen, menar en medielärare vid Nordskolan som är utbildad bildlärare. I motsats till branschfolk ser en bildlärare, menar han, att form och innehåll hänger ihop, vilket ger ett annat sammanhållet undervisningsupplägg. En bildlärare har också lättare att samarbeta med andra lärare, påpekar han. En bildlärare har alltså andra ämneskonceptioner än t.ex. en grafiker.

När nya direktiv och nya kurser kommer, eller när en rektor ”pekar med hela handen”, kan läraren ibland ta det ”med en nypa salt”, eftersom ”med den långa erfarenhet jag har som lärare, så tar jag det ”med en nypa salt, om jag ska vara riktigt ärlig”, ”eftersom jag är experten här, det är inte min rektor”. ”Jag tänker alltid efter, om det är bra eller dåligt för eleverna”, hävdar han. Han kan också uppleva att yngre kollegor har svårare att argumentera mot en rektor. Läraren intar alltså en viss distans till de förändringar som äger rum i formuleringsfältet och tycker sig ha ett ”frirum” (Linde 2006) i transformeringsfältet. Det innebär vidare att han tycker sig kunna gå eleverna till mötes i realiseringsfältet.

Läraren berättar att han hamnade i en dispyt med en rektor angående relationen mellan en kurs 1 och kurs 2. Kurs 2 ”bygger på” kurs 1, var formuleringen i kursplanerna. Men läraren informerade sig om Skolverkets syn på relationen mellan kurserna och fann att eleverna mycket väl skulle kunna läsa kurs 2 före kurs 1, i motsats till vad rektor hävdade. Här tog läraren reda på vad som gällde, medan rektor däremot tolkade formuleringsfältet alltför snävt.

I gymnasiearbetets kursplan framgår det att gymnasiearbetet ska formuleras i skriftlig form, men kursplanen för arbetet på estetiska programmet medger andra redovisningsformer. Eleverna förväntas där framställa en produkt samt skriva en rapport om den. Men rapportskrivning gör man ju i andra kurser, t.ex. i svenska och samhällskunskap, menar denne lärare, och vill gärna försvara vad han kallar inriktningarnas karaktär. Produkten ska naturligtvis utvärderas, ”men kanske inte som rapport”, menar han. Läraren påpekar att de högskoleutbildningar som eleverna kan tänkas söka till efter genomgången gymnasieutbildning, ofta kräver mediespecifika arbetsprover. Därför argumenterar han för att inriktningarnas mediespecifika karaktär ska erkännas och tränas i gymna-

siearbetet. För denna lärare finns alltså en spänning mellan formulerings- och transformeringsfältet.

På frågan om den nya organisationen, där medieinriktningen blivit en del av det estetiska programmet i stället för ett separat medieprogram, svarar en medielärare på Nordskolan att han inte kan svara på om estetiska perspektiv och medieperspektiv flyter samman i undervisningen med den nya organisationen. Han saknar överblick och undervisar inte det första årets elever, där bildeleverna är för få för att kunna bilda en egen klass. Det fick konsekvensen att klasserna slogs ihop. En grupp bildelever och en grupp medieelever har blivit en sammanhållen grupp. Han tillägger dock ”Men jag är ganska övertygad om att de påverkar varann, det tror jag.”

En medielärare vid Sydskolan påpekar att också på denna skola är estetik och medieelever och bild och formelever en integrerad grupp i vissa kurser, vilket är nytt detta år. Skillnaderna mellan estetiska programmet och medieprogrammet från förr hänger dock kvar, menar denna lärare. Vid Nordskolan påpekar en lärare att estetik och medieinriktningarna foto/grafisk produktion/trycksaker samt film- och TV-produktion, är samma inriktningar som förut. Ändringarna är inte större med den nya organisationen i *Lgy II*, menar läraren.

Han påpekar vidare att i en medieinriktning är digitalt arbete helt naturligt och självklart och förekommer i de flesta sammanhang, men i de gymnasiesamma ämnena (tidigare kärnämnen) blir digitalt arbete något alldeles speciellt och märkvärdigt, upphaussat och värt speciell uppmärksamhet. I medieinriktningen finns den mest avancerade tekniken, menar läraren. Där används digital teknik mer som ett verktyg, för att producera saker, för att skapa bilder, menar han. De gymnasiegemensamma ämnena använder tekniken dock mest för att söka information. Här döljer sig en problematisk dikotomi som bygger på att de gymnasiegemensamma ämnena inte anses kreativa; där ska bara inhämtas kunskap. Ett karaktärsämne kan däremot vara kreativt. Vi tolkar denna skillnad i termer av att i estetik och media är digitala medier helt inbäddade i undervisningen. De används i vardagens undervisning, i skapandet.

När det gäller digital utrustning menar en medielärare att det finns flera problem. När de valde Macprofil på utrustningen upptäckte de att kommunen centraliserat den digitala supporten. Den var inte Mackompatibel och man ville inte serva Mac. Framför allt grafiker och fotografer använde bara Mac. Läraren menar att ”den här centraliseringen har drabbat mej på så sätt att man aldrig

får tag i folk som ska hjälpa en. Jag menar, det går ju inte att jag ska vänta två dar om jag har ett problem och inte kommer vidare.”

Sammanfattningsvis menar en lärare att det faktum att estetik och medier nu ligger under estetiska programmet inte beror på släktskapsöverbägganden mellan konst och media. Förändringen genomfördes av praktiska skäl, för att medieinslagen ansågs behöva större omfattning på tiden till karaktärsämnen, vilket det estetiska programmet kunde uppfylla. Det uppkommer vidare spänningar mellan formuleringsfältet och transformerings- och realiseringsfältet när förändringar genomförs i formuleringsfältet. Lärarna kan dock ännu inte påtala några större sammanfall av konst och medieperspektiven på grund av den organisatoriska sammanläggningen. Förskjutningen från företrädesvis yrkesförberedande till studieförberedande anses vara positiv då yrkesprogrammen idag inte attraherar lika många sökanden som förr. Det framkommer också att digitala medier är helt inbäddade i undervisningen i estetik och medieinriktningen. En lärare påtalar vidare att kommunens IT-support inte är kompatibel med estetik och medieinriktningens profil på hård- och mjukvaruresurser.

Förutsättningar för undervisning i estetik och media enligt eleverna

Några flickor i årskurs 1 i estetik och media på Sydskolan menar att deras digitala intressen inte har växt ur bildundervisningen i grundskolan. De nämner istället att de haft ett fritidsintresse för fotografi som grund till att söka sig inriktningen. Apropå varför de valt estetik och media som inriktning påpekar en av fyra pojkar på Nordskolan, att han ser sig som kreativ. Därför var det ett bra val. Han valde dock inte bild och form eftersom han inte ansåg sig vara så intresserad av och så bra på att teckna, därför valde han foto. En annan pojke var intresserad av spel, film och YouTube och ytterligare en annan hade fokus på skidåkning i kombination med film. Utöver sitt intresse för medier lägger en pojke till att han tyckte att det var viktigt att programmet var högskoleförberedande, så att han efter gymnasiestudierna kan plugga vidare om han vill. När det gäller framtiden vill en av pojkarna helst jobba på SVT eller på reklambyrå. Går inte det så kan han tänka sig att studera vidare på högskola. Men, påpekar en av pojkarna och återvänder till sitt fritidsintresse, det vore bra om man kunde koppla ihop skidåkning och filmande i framtiden.

Det var kompisar som gjorde att en flicka som går sista året på rörlig bild och TV-produktion på Nordskolan blev intresserad av estetik och medieinrikt-

ningen. Bild i årskurs 9 var enligt henne mest manuellt upplagd, med teckning och målning, inte foto. "Kubism typ", säger hon. Det var kamraterna som skapade intresset för media, inte bildämnet. Hon har ännu inte tänkt på ett yrke inom rörlig bild, men har kollat på några högskoleutbildningar. TV lockar mest, säger hon.

Tre flickor på rörlig bild och TV-produktion årskurs 3 på Nordskolan berättar om varför de valt inriktningen. En av flickorna blev intresserad när hon besökte skolan när det var öppet hus. Hon har alltid tyckt om att göra filmer med kompisar. En annan flicka hade kompisar som gick på skolan som hade samma intressen som hon. En tredje flicka hade ett stort fotointresse på fritiden, och valde foto som inriktning. I årskurs 2 sökte hon istället rörlig bild, därför att hon trodde att hon skulle utvecklas mer i ett sådant val. Dessa elever hade inte arbetat så mycket med digital utrustning i bildundervisningen tidigare, varför den inte varit inspirationskälla till gymnasievalet. En av dem anser dock att teckning och målning fortfarande är mycket viktigt för henne.

Sammanfattningsvis har elevernas medieintresse oftast vuxit ur ett fritidsintresse för medier, inte ur grundskolans bildundervisning. Det visar å ena sidan att digitala medier fortfarande inte är så vanliga i bildundervisningen och, å andra sidan, att medieinriktningen är vald utifrån ett eget intresse, vilket kan ses som en viktig grund för motivationen.

Förutsättningar för undervisning i bild och form för lärarna

Förut var de två tydliga program, menar en lärare på bild och forminriktningen på Nordskolan, men nu är estetik och media under det estetiska programmet. Det är positivt, anser hon; många medieelever är teknikintresserade medan bildeleverna är mer innehållsorienterade. Medieeleverna är därför i behov av olika innehåll i sina produktioner och bild och formeleverna är också öppna för olika innehåll, vilket bäddar för en möjlig kontakt mellan inriktningarna. Om man har två olika klasser och genomför samma uppgift så kan den dock falla ut lite olika, säger läraren och skrattar. Hon hoppas dock på mer samarbete mellan elevgrupperna, eftersom de kan lära en hel del av varandra.

Bild- och formläraren poängterar att lärarna vid Nordskolan också på medieinriktningen är bildlärare i botten. Det gäller också för de flesta av medielärarna även på den andra undersökta skolan, Sydskolan. Eftersom en bildlärare

har en bred bildutbildning kan det bidra till en ökad förståelse mellan bild och form- och estetik och medieinriktningarna på det estetiska programmet, om lärarna har samma utbildning. Påpekas bör dock att bildlärare i sin utbildning utöver ett brett bildperspektiv också har ett tydligt fokus på ett estetik. Samtidigt menar en medielärare att han ser lärarnas specialisering som en nödvändighet i gymnasieskolan, eftersom tekniken inom ett visst bildområde utvecklas så hastigt. Det går inte längre att undervisa i alla delarna av bildområdet eller medieområdet. Man kan inte hålla sig á jour på fältet eller snarare på de olika fälten. Eleverna får först en grund och sedan specialiserar de sig, medan lärarna däremot bör vara specialiserade inom sitt bildområde, t.ex. inom foto, rörlig bild, grafisk form, tvådimensionell bild eller tredimensionell form etc. Det innebär att en utbildad bildlärare, som inledningsvis har ämneskonceptioner som anknyter till ett sammanhållet bildämne, men som arbetar på en inriktning på det estetiska programmet, kommer att förändra sin ämneskonception så att den tydligare står i relation till den aktuella undervisningen. Vi kommer sålunda att få flera olika ämneskonceptioner i bild, färgade av de specifika inriktningarna, ämnena och kurserna. Ämnet och ämneskonceptionerna diversifieras alltså ytterligare. Det tycks också, som en lärare i estetik och media nämner, att en bland bildlärare vanlig uppfattning, att förena teknik och innehåll i undervisningsuppläggen, får inflytande på kurser, ämnen och inriktningar. Inflytandet går alltså åt båda hållen.

Såväl bild och formelever som estetik och mediaelever på Sydskolan har samtliga programvaror i Adobe Creative Suite 6 i sina datorer, berättar en av lärarna. Ett problem är dock att alla elever får samma typ av dator, där ramminnet bara har 19 Gb kvar efter installationen av CS-paketet. Det är just så pass att de klarar av att hantera de informationsmängder som krävs i bild- och ljudhantering mm. Han nämner också att det finns klassuppsättningar av ritplattor och kameror på bild och form på skolan.

Sammanfattningsvis är den intervjuade bild och formläraren positiv till att på sikt kunna samarbeta mer med estetik och medieinriktningen. De flesta lärarna på de båda inriktningarna och på de båda undersökta skolorna är bildlärare i botten. Inriktningarna och kurserna kräver dock olika specialiseringar. Lärarnas ämneskonceptioner kommer därför sannolikt att differentieras efter vilka inriktningar och kurser de undervisar på. Samtidigt kommer bildlärarnas ämneskonception att infärga de olika kurserna, ämnena och inriktningarna.

Alla bild och formelever och estetik och medieelever på Sydskolan har tillgång till samma digitala mjukvara, Adobepaketet, vilket ses som positivt. Datorerna de har tillgång till har dock minneskapacitet i underkant till detta, vilket kan ses som ett problem.

Förutsättningar för undervisning i bild och form för eleverna

Tre elever i årskurs 1 i bild och form på Nordskolan berättar om sin bakgrund på bildområdet. En pojke gillar att teckna och har gjort det länge. Hans mamma tecknar porträtt, och därför blev också han intresserad av att teckna. En flicka tyckte att hon var "ganska bra på att rita" och ville inte gå på någon annan inriktning än på bild och form. Hon tillägger att hon "inte var tillräckligt smart för att gå på natur". Om man ska ta detta uttalande på allvar så kan man säga att hon gjort ett negativt val. Men vi tror dock att så inte riktigt är fallet. Ytterligare en flicka berättar att hon ofta blev uttråkad i skolan och därför "sitter och ritat" på lektionerna. Hennes mormor visade henne bilder som hennes mamma skapat som barn. Flickan tyckte att de var fina, och fortsatte, inspirerad av mamman. Flera av dessa elever nämner alltså föräldrars och anhörigas betydelse för valet. Dessa elever tecknade också i skolans bildundervisning. Men en av eleverna berättar dock om de problem som uppstod för henne på högstadiet. Lärarens hade ett fokus på att teckna av, och på detaljer i bilden, vilket gav höga betyg, vilket inte passade hennes intresse för att själv få skapa. Hon berättar att "bilderna vart sämre om man inte har kul när man gör dom."

Det var främst fritidsintresset som fick tre flickor på Sydskolan från årskurs 2 att söka till bild och form. För dessa flickor var estetik och media inget valalternativ, eftersom de var bildinriktade, "trots" att de hade digitala intressen. Lärarna på högstadiet uppmärksammade dock inte deras digitala intressen. I bildundervisningen var det mest frågan om att teckna och måla. Digital bild ingick inte i den obligatoriska undervisningen, men om man ville kunde man använda bildsalens datorer. Sydskolan blev, berättar en av flickorna, ett alternativ eftersom "det var väldigt mysig stämning här" och att "lärarna såg med 'bildiga' ut här".

Natur- och samhällsprogrammen var inget alternativ för en pojke och en flicka på Sydskolan. De upplevde att "det här är inte jag". Flickan var fritidsintresserad av speldesign, och ville utveckla det, därför valde hon bild och form.

Grundskolans bildundervisning bidrog dock inte särskilt till hennes gymnasieval. Undervisningen ”var det som jag redan hade lärt mej själv”. För pojken var det dock skolan som fick in honom på bild och form. Han hade visserligen alltid varit intresserad av bild, men han blev särskilt intresserad av Photoshop i årskurs 9. Digital bild återuppväckte intresset för bild. På sin högstadieskolan hade alla elever en egen dator och programmet fanns i skoldatorerna, ”så jag jobbade med det varenda dag”, berättar han. Bildlektionerna var ”intressanta, men jag liksom funderade aldrig på om jag ville jobba med det. Det var mer – ’det här är kul’”.

Sammanfattningsvis har bildintresset, liksom medieintresset, i de flesta fall vuxit ur ett fritidsintresse, inte ur grundskolans bildundervisning. Bildintresset har för några elever blivit en viktig del av identiteten. De upplevde att natur- och samhällsprogrammen inte sammanföll med deras identitet; ”det här är inte jag”. Det finns dock elever som menar att bildundervisningen i skolan väckt intresset. Även familjens inflytande har betydelse i några fall. Även här är inriktningen vald utifrån ett intresse, vilket lägger en viktig grund för motivationen.

Genomförande av undervisning i estetik och media enligt lärarna

En lärare på inriktningen estetik och media i Sydskolan menar att *Lgy 11* inneburit att estetiska inslag har ökat i mediekurserna. Tidigare, menar läraren, saknades den konstnärliga och den skapande processen på det gamla medieprogrammet. Den är nu framlyft. T.ex. har olika typer av skissande, även manuellt, blivit vanligare i flera kurser i de grafiska ämnena. Samtidigt menar läraren att branschnära inslag också har ökat, eftersom branshexperter har varit med vid utvecklingen av vissa av de nya ämnesplanerna. Även branschen lokalt har efterfrågat skissande vid branschträffarna. Det har också tillkommit konsthistoriska inslag och målgruppsanalys. Utvecklingen har gått från tekniker till mer idébaserad undervisning, vilket är synligt i de nya kursplanerna, menar läraren. Teoretiska inslag har ökat där yrkesförberedande inslag har minskat.

Medieläraren inleder undervisningen i den grafiska profilen med att eleverna gör egna moodboards för att få dem att finna ut vad de själva uppskattar i grafisk form. Det gör eleverna genom att söka bilder på Pinterest för att sedan montera dem på papper. Pinterest öppnar upp för ett intertextuellt förhållningssätt hos eleverna. De söker sina egna preferenser, sitt eget estetiska

tänkande. Men, påpekar läraren, eleverna arbetar inte på fritiden med sina projekt, utifrån deadline, med vad hon kallar ”distansundervisning”. Arbetet ska utföras i skolan, så att läraren kan följa elevernas processer; inkluderande t.ex. research och skissande. Ett problem när det gäller elevernas digitala kreativitet gäller också frågan om copyright. De kan inte använda vilka bilder som helst från internet och inte heller ska de alltför uppenbart härma andras idéer. Men, menar läraren, apropå intertextualiteten: ”visst kan de härma, men alla härmar ju, det gör alla, så ok”.

En annan lärare i estetik och medieinriktningen på Nordskolan berättar också om sitt intertextuella förhållningssätt till elevernas arbete, även om han inte nämner begreppet. Läraren talar om projektet ”Side by side”, i rörlig bild (bild 1). Elever på estetik och media/rörlig bild och TV-produktion väljer ut en musikvideo de tycker om, och scen för scen försöka de omskapa den i rörlig bild så nära som möjligt, men med de lokala förhållandena och möjligheterna som villkor. I arbetet uppkommer en mängd problem som den måste lösa. De måste ta reda på hur de olika effekterna och greppen är utförda i den video de utgår ifrån. ”Hur är ljussättningen? Var står lampan? Var står kameran? Hur har dom klippt det här? Hur har dom löst det när dom går genom dörren på det där sättet?”



Bild 1 Skärmdump ur ett elevarbete i ”Side by side”. Nordskolan, estetik och media/rörlig bild och TV-produktion.

De får ofta, enligt läraren, ett bra resultat. Här kan man tala om nyskapande på efterbildningens grund. Eleverna eftersträvar såväl bekantgöring av förlagan, som främmandegöring, genom placeringen i en annan kontext. När de genomfört sitt arbete visas den parafraserade videon och parafrasen parallellt, med samma ljudspår, så att de andra eleverna direkt kan se likheter och skillnader, vilket ger en tydlig inlärningseffekt, och ett underlag för en diskussion av resultatet. Visningen parallellt har givit namn åt uppgiften, "Side by side".

Läraren poängterar att projektet blivit verkligt populärt och fått många grupper att göra sitt yttersta att analysera hur tagningar, ljusförhållanden, bildvinklar, bildutsnitt samt hur andra viktiga överväganden i originalversionen kan återges i replikfilmen. Kanske kan man i projektet gradera de studerandes resultat både i termer av att kunna bemästra att återskapa det hantverk i rörlig bild som förlagan utgör, samt att appropriera denna kunskap för det egna syftet, att förlägga handling, rekvisita och aktörer i en kontext där begränsningarna utgör nyskapandet.

Det är, för att ta några långfilmsexempel ur filmhistorien, inte alla gånger så att detta förbinds per automatik med nyskapande. Att från westerngenren, inspelad i USA, förlägga inspelningarna till Italien har förlänats det nedsättande epitetet "spagettiwestern". Därefter har dessa filmer, som ofta varit fallet i filmens historia, ansetts nyskapande. Liknande grepp men i nya miljöer kan också exemplifieras med den isländska filmen *Korpen flyger* (Gunnlaugsson 1984), som skämtsamt benämnts "torskwestern".

Men detta är bara början, menar läraren, för att få en känsla för tempo, bildutsnitt, kameravinklar, klippning osv. Han fortsätter:

Sen, ju längre in i utbildningen de kommer, ju mer går de ifrån förebilderna. Sista året ställer jag krav på att jag ska se att det är du som har gjort det. Gå utanför ramarna, i slutprovet – en stegring.

Han gör en jämförelse med sin egen estetiska utveckling, men när det gäller akvarell: "Jag började mitt akvarellmåleri genom att efterapa. Man tittade i böcker, det fanns ju såna här häften *Lär dig måla akvarell*. När jag var i 10-12 årsåldern så tittade jag väldigt mycket på hur andra gjorde./.../ Man gick ju och såg på utställningar". En referens till Ragnar Josephsons bok *Konstverkets födelse* är passande här. En konstnär börjar, enligt Josephson (1991), ofta med

efterbildande, t.ex. i en äldre konstnärs och mästares verkstad, för att sedan, i ett senare skede, frigöra sig från förlagan och bli en självständig mästare.

När det gäller lokaler och lärmiljö generellt menar en av lärarna vid Nordskolan att den är "fantastisk". Han menar att ett stort antal bildlärare som undervisar vid estetik och media och bild och form bidrar till att skapa kompetens och en kultur där estetiska inslag generellt har stor betydelse vid skolan som helhet. Läraren menar att "det händer mycket här, tycker eleverna, medialt. Den (Nordskolan, författarnas anmärkning) har detta rykte." Han hänvisar bl.a. till de filmer som medieinriktningens elever publicerar på en lokal tidnings webbsida. Ryktet ger också en status till inriktningen. När kamraterna kan se de publicerade filmerna i medierna anser en av eleverna att det inte bara är ett vanligt skolarbete. Genom åren har inriktningen ofta förekommit i medierna, genom t.ex. Röda korset, i en dokumentärfilmstävling som hette "Angeläget". Amnesty har också varit intressenter. De har vunnit tävlingar flera år i rad, och deltagit i prisutdelningar, "på den röda mattan", berättar läraren. De jobbar då ihop till en resa till prisutdelningen, och får ett litet kommunbidrag. De har också fått företag att sponsra de utåtriktade aktiviteterna. Läraren ser detta externa arbete som viktigt. Han påtalar i sammanhanget vikten av kritisk granskning av mediernas innehåll, och behovet av etiska överväganden etc.

Kursen digitalt skapande har relativt fritt skrivna kursmål, vilket medger att man kan färga kursen utifrån gruppsammansättningen och vilka program och inriktningar elever som går kursen ingår i. Kontakterna eleverna mellan i olika program och inriktningar kan alltså öka när de arbetar i kursen och lär känna varandra och sina olika preferenser. Det konstnärliga perspektivet är framskrivet så ett sådant perspektiv finns för alla elever som går kursen, menar en av mediellärarna som undervisar i kursen på Nordskolan, och som även undervisar i en annan kurs som är ny i *Lgy II*, animation. Även om eleverna går på medieinriktningen så är det konstnärliga perspektivet framlyft i den obligatoriska kursen digitalt skapande, påpekar en lärare som undervisar i digitalt skapande årskurs 1 på estetik och media. Läraren säger sig ha ett "koger med ett antal pilar som jag kan använda" eller fungerar som en "gårdsfarihandlare som kommer med väskan, och öppnar den." Han visar några elevarbeten där det centrala ligger i att lägga estetiska dimensioner på den digitala tekniken, t.ex. i ett projekt han kallar "Vrickad verklighet". De bilder han visar oss från projektet hänger i en skolkorridor. Eleverna har genomfört surrealistiskt verkande bildfantasier (se bild 2). I de elevarbeten han visar oss är det inte mediernas

branschaspekt eller tekniska aspekter av digital bild som betonas, utan snarare estetiska aspekter.



Bild 2 Elevarbete "Vrickad verklighet." Digitalt skapande i estetik och media årskurs 3, Nordskolan.

"Det finns alltid en morgondag. Es gibt immer ein Morgen" är ett annat estetiskt orienterat projekt i estetik och media i årskurs 3 där det anknyts till konstnärliga grepp (bild 3 och 4). Bild 3 använder populärkulturella referenser medan bild 4 (nästa uppslag) använder surrealistiska referenser från konstvärlden.

Denne lärare preciserar alltså inte färdigformade "uppgifter", med färdiga digitala presentationer av uppgifter och arbetsbeskrivningar, utan lämnar snarare fältet mer öppet för elevernas val och eget bildarbete.

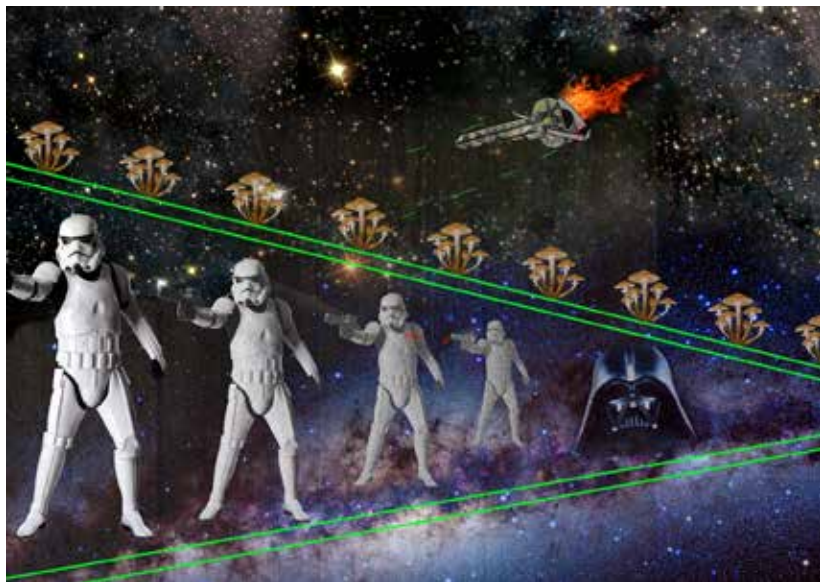


Bild 3 Elevarbete i digitalt skapande. "Det finns alltid en morgondag. Es gibt immer ein Morgen". Estetik och media årskurs 3, Nordskolan.

Valet till den obligatoriska kursen digitalt skapande sker vid Nordskolan i årskurs 2. Den genomförs sedan i årskurs 3, då eleverna i estetik och medieinriktningen redan har fått en hel del digital kompetens. De kan då lättare fördjupa sig. De har i årskurs 1 redan prövat på alla de program som ingår i deras specifika medieinriktning och kan göra ett val i digitalt skapande till årskurs 3 som passar deras specifika inriktning mot foto och grafisk produktion eller mot film- och TV-produktion. Men möjligheten finns också att fördjupa sig i den andra specialiseringen. En hel del elever som ursprungligen valt foto och grafisk produktion har innevarande år riktat sig mot rörlig bild i digitalt skapande, berättar han. I slutet av kursen digitalt skapande genomförs vid denna skola en större examinerande uppgift, som oftast är individuell. Men inte i rörlig bild, där uppgiften genomförs i grupp, men under ledning av en elev. Detta därför att det är svårt att individuellt genomföra ett projekt i rörlig bild. Vid den andra undersökta skolan ligger kursen digitalt skapande i årskurs 1, och blir följaktligen en mer elementärt fokuserad digital kurs.



Bild 4 Elevarbete i digitalt skapande. "Det finns alltid en morgondag. Es gibt immer ein Morgen, efter Morgen" Estetik och media årskurs 3, Nordskolan.

I den nya kursen i *Lgy II*, animering, som läraren också undervisar i, utgår eleverna i det undervisningsexempel läraren visar, från en manuellt tillverkad serie, som ska göras om till rörlig bild, genom att fylla ut seriens mellanrum. I detta exempel har läraren ett intertextuellt förhållningssätt i arbetet, från manuellt framställd seriestripp till rörlig bild. Det exempel han visar oss är en subtilt verkande gif-animation (enkla och korta animationer sammansatta av gif-bilder), där man först inte uppfattar rörelsen.

Sammanfattningsvis menar lärarna att de konstnärliga inslagen har ökat i *Lgy II*s kursplaner i estetik och media, t.ex. genom skissande och konsthistoriska studier, dvs. traditionella konstnärliga inslag. Lärarna tycks följa kursplanerna. Intertextuellt tänkande präglar ofta undervisningen, men undervisningssätten varierar dock. Vissa lärare försöker skapa flerstämmiga arbetssätt, där eleverna är delaktiga och lärandet utvecklas främst mellan elev och elev, men också mellan lärare och elev. Andra arbetar mer tvåstämmigt med relativt preciserade "uppgifter" som eleverna kan lösa på olika sätt. Utåtriktade arbetssätt förekommer ofta och utställningar är vanliga, vilket ger inriktningen ett positivt rykte. En vanlig progression är att inleda med att arbeta med material och tekniker för att sedan avsluta med examinerade individuella projekt. I estetik och media sker en hel del av arbetet i grupp, t.ex. i rörlig bild, vilket komplicerar den individuella bedömningen.

Genomförande av undervisning i Estetik och media enligt eleverna

Media är ett fritidsintresse som bidragit till gymnasievalet för alla fyra pojkar i en grupp som går på estetik och media årskurs 1 på Nordskolan. På högstadiet i bildämnet var det lite av medieundervisning, tycker de. De påtalar också skillnaden mellan bild på högstadiet och medieinriktningen på följande sätt: "på högstadiet, om man skulle rita en bild, så fick man instruktioner, 'jaa, gör det där', så man inte hade egentligen jättemycket frihet egentligen. Här har man jättemycket frihet, vilket är jätteroligt." De upplever att de fått ett eget ansvar, t.ex. att själva söka information. En av pojkarna ger ett exempel som han anser belyser friheten i undervisningsuppläggen. En elev tog med sig fyrverkerier, en smällare till skolan, den sprutade grön eld, för att jobba med. Att det accepterades visar att lärarna premierar de kreativa idéerna. De arbetar nu en serie program om ungdomar på en lokaltidnings hemsida. De arbetar också med "Side by side", ett projekt går ut på att göra en musikvideo som är så lik

den valda förlagan som möjligt. De valde en musikvideo som är lite svårare att genomföra, eftersom de ville ha en utmaning.

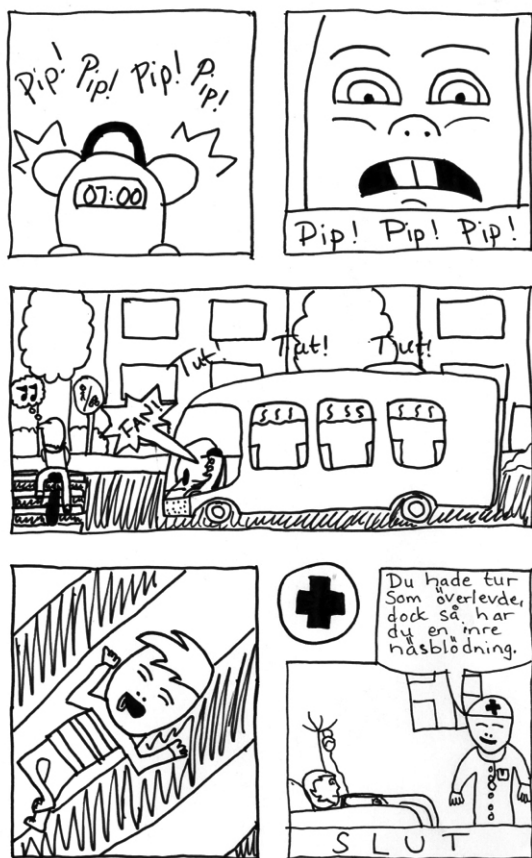


Bild 5 Elevarbete i digitalt skapande, årskurs 1 i estetik och media, Sydskolans.

På Sydskolans ges kursen digitalt skapande i årskurs 1 på estetik och media. En grupp flickor har digitalt skapande tre gånger i veckan just nu och estetisk kommunikation en gång i veckan. Resten av undervisningen består av gymnasiegemensamma ämnen. De har nyligen framställt en serie manuellt, trots att kursen är digitalt skapande. Det framgår av kursplanen att manuella inslag ska finnas. I medicinriktningen tycks det dock inte förekomma så mycket manuellt bildarbete. Det digitala arbetet är helt inbäddat i skolans vardag. Även i det tidigare nämnda projektet "Vrickad verklighet" i digitalt skapande på Nordskolan skissade man först

för hand inför det senare digitala skapandet. Läraren var noga med att eleverna skulle arbeta med manuella skisser, metoder dessa digitala elever vanligtvis inte prövat i sammanhanget. Det manuella inslaget, serien, är en förövning, som sedan går vidare med ett givet ämnesområde i digital form. Den manuellt framställda serien bedömdes endast på godkänd (E) nivå. Ett skäl till detta är att det inte är alla elever som känner att de behärskar detta medium, och syftet

är inte att de skall bemästra annat än den elementära förmågan att gestalta ett berättat skeende så att budskapet framgår.

Rubriken till serien var "Att skapa sig själv som en karaktär". De hade möjlighet att överdriva karaktären, och därför kändes det inte utlämnande för dem. Läraren visade först en PowerPoint med elevers serier från förra läsåret och serieexempel från medier. Det digitala inslaget var endast att scanna den och sen dela den i Fronter, där de också fick kommentarer av läraren. Uppgiften utvärderades också i salen där eleverna lade synpunkter på varandras serier, och även formulerade synpunkter i skrift. Hela utvärderingsmomentet med serierna fungerade enligt eleverna bra. Serierna visas just nu i korridoren på skolan (bild 5).

Arbetet med serien följdes av den digitala applikationsuppgiften, där temat var kommentarer till fördomar som gestaltades visuellt. Uppgiften kallades Diskrimineringsgrunder och vi visar ett par exempel (bild 6 och bild 7) på elevernas bildmontage som nu visas i skolans skywalk. Diskrimineringsgrunderna var kön, könsidentitet och könsuttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder. De olika diskrimineringsgrunderna lottades ut och Photoshop tränades innan. Copyrightskyddade bilder användes inte, utan istället tillgängliga bilder på nätet eller egna bilder. Minst tre bilder skulle ingå, varav två egna. Redovisningen ägde rum i helklass, vilket hos eleverna skapade större nervositet jämfört med en redovisning i mindre grupp.

Dessa gruppuppgifter fokuserade i sitt innehåll på frågor kring demokrati och värdegrund. Bemästrandet av bildbehandlingsprogram kan dock också ses som ett syfte i detta arbete, även om innehållet främst fokuserades, eftersom de Photoshopfärdigheter som erövrats i en transferprocess kan överföras till nästa projekt. Vad som tydligt framkommer är att, utan att dessa elever egentligen synbarligen är mer än nybörjare på bildbehandling, de ändå förmått appropriera uppgiften för egna syften. Detta kommer till uttryck i det faktum att i båda bilderna så har en tematik om samkönade och queer relationer gestaltats på ett intressant sätt.



Bild 6 Elevarbete Diskrimineringsgrunder, digitalt skapande i årskurs 1, estetik och media, Sydskolan.

På frågan om var eleverna helst placerar sig, framför eller bakom kameran, svarar en grupp flickor i årskurs 3 i rörlig bild och TV-produktion på Nordskolan, "bakom kameran". Men en av dem kan tänka sig båda rollerna. I sina studier har de intagit flera av de roller som förekommer i en produktion, de har skrivit manus, filmat och redigerat. När det gäller framtiden är de fortfarande osäkra. En flicka kan dock tänka sig media som yrke, medan två av dem ännu inte har bestämt sig. De betonar också att skapa och klippa film är såväl kreativt som konstnärligt. De ser gruppens gemensamma arbete som särskilt viktigt. Att man är engagerad och delaktig i projektets process och vad man tillför gruppen. Men, säger de, slutprojektet är eget. De säger apropå teknikens roll, att kamerans skötsel är enkel. Med det menar de sannolikt att



Bild 7 Elevarbete, Diskrimineringsgrunder, digitalt skapande i årskurs 1, estetik och media, Sydskolan.

andra typer av bedömningar istället hamnar i förgrunden i medicarbetet, bland annat estetiska. När kunskapen ökar har deras fokus på rörlig bild förändrats.

En av flickorna hävdar att "alltid typ när man ser en film då tänker man på allting" och en annan fyller i: "på vinklar, och hur dom har filmat det". De sä-

ger att ”en film kan vara dålig om den är dåligt filmad”, och ”man tänker på det hela tiden.” De synar även t.ex. hur nyhetsinslag är sammanställda. Med denna typ av kommentarer visar de att de tränar kritisk granskning av rörlig bild. De upplever inte bara filmens story och referens utan fokuserar på dess plot och dess grepp; montage, bildvinklar, bildtyper osv. Story och plot är begrepp som Bordwell & Thompson (2013) använder i sin filmteori. Story är filmens tidsperspektiv i utsträckt bemärkelse och plot är de i filmen valda och avbildade delarna av denna utsträckt tid. Vid redovisningar diskuterar eleverna även de filmer de själva gjort på liknande sätt. Flickorna talar också om filmprojektet med den lokala dagstidningen, ”Efter sexton” (bild 8), som att det är mer än bara skolarbete och ”att det är roligt att vi visar det för andra/.../så att dom får

se vad vi gör.”

En elev i rörlig bild och TV-produktion i årskurs 3 på Nordskolan säger sig få vara kreativ på den inriktning hon valt. Dock inte lika mycket i de gymnasiegemensamma ämnena, där hon menar att ”då är det ju som så mycket teoretiskt, *det är ju som såhär ’det här ska ni lära er’. Här (hon menar på estetik och medieinriktningen, författarnas anmärkning) är det mer som ’kom på nånting så att ni lär er det här.’” Hon



Bild 8 ”Efter sexton” Elevarbeten, rörliga bilder. En skärmdump från en lokal dagstidnings hemsida.

nämner också de filmer som eleverna skapar på den lokala dagstidningens hemsida, som ”kul”. Hon gör också saker på fritiden som har med media att göra, och berättar att ”i julas då var vi i Thailand och då filmade både jag och min

pappa ganska mycket och så klippte jag ihop en liten resefilm efter det". Hon har en liten GoProkamera som bl.a. kan filma under vatten.

En pojke som går rörlig bild och tv-produktion i årskurs 3 på Nordskolan sitter och redigerar rörlig bild i ett litet redigeringsrum. Han gör treminutersnuttar, med intro och outro. Pojken arbetar med inslag i rörlig bild som ska ligga på den lokala dagstidningens hemsida. Han valde inriktningen rörlig bild och TV-produktion för att det är "jättekreativ" och "konstnärligt". Använder man green screen finns inga begränsningar, säger han. Drömmen är att bli regissör. Han började på Naturprogrammet, men gick sedan över till estetik och media. På den här skolan är det trevligt folk, säger han vidare, men på de andra gymnasieskolorna är det däremot "mer stelt". "Det händer ju allt möjligt här", berättar han vidare. Elevframträdanden kan förekomma i korridoren och egna produktioner kan visas på skärmar, vilket inspirerar eleverna i årskurs 1.

En flicka i rörlig bild och tv-produktion årskurs 3 på Nordskolan anser sig ha motivation för att lära sig mer om rörlig bild, för att skapa intresse hos betraktaren och för att få fram en "bra bild". Estetik och media har blivit populärt hos flickor, menar hon. Pojkar väljer bort det istället. Det är flickornas bloggande som skapar intresset, tror hon. Flera i klassen bloggar och bloggandet är kopplat till foto. Lärarna vet ofta inte om elevernas fritidsaktiviteter. Endast det som är synligt i skolan räknas för lärarna, menar hon. Men tillägger att i bloggande lär eleverna sig att formulera sig och redigera.

Sammanfattningsvis anser de flesta elever att estetik och media är en kreativ inriktning med konstnärliga inslag och att skolmiljöerna de vistas i är kreativa. En elev jämför med de gymnasiegemensamma ämnena som ses som mer upplagda efter lärarens direktiv – "det här ska ni lära er". När en annan elev talar om de kreativa möjligheterna med green screen, så talar han om att kunna kombinera olika rörliga bilder i samma bild, vilket avsevärt tänjer på gränserna och ökar möjligheterna att få fram retoriska specialeffekter. Analys och kritisk granskning av medierna nämns som viktig, inte endast teknik. I estetik och media är de digitala medierna helt inbäddade i undervisningen och används till vardags, även om manuella inslag kan förekomma, som t.ex. vid skissande eller i den serieproduktion som nämns. Sammantaget är manuella inslag snarast att se som adderade i förhållande till en inbäddad digital verksamhet.

Genomförande av undervisning i bild och form enligt lärare

En lärare i Sydskolan menar att den nya kursplanen har tydligare formuleringar kring digitalt arbete i kurserna för bild och form, framför allt i årskurs 1. Lärarna på inriktningen tolkar det som att digitala inslag bör förekomma i varje årskurs i bild och forminriktningen. I årskurs 2 kan det förekomma att eleverna väljer mellan att genomföra en uppgift manuellt i två- eller tredimensionellt arbete eller digitalt. Läraren, som undervisar i digital bild i bild och formkurserna, nämner att de lärare som vanligtvis undervisar på bild och form inte behärskar digital bild. Därför anlitas han, som lärare med specifik digital kompetens. Läraren är dock bildlärare i botten. Han har eleverna i alla tre årskurserna i flera olika digitala moment. Han uppskattar att drygt 15 procent av tiden i bild och formkurserna används till digitalt arbete. I årskurs 1 i kursen bild gås grunderna i Photoshop igenom. Eleverna skapar en ikon till Itunes, en bild som dyker upp när en låt spelas i programmet. En bild av dem själva och föremål som är en del av elevens identitet ska föras in i ikonerna. I årskurs 2 arbetar eleverna med ritplattor, programmet Illustrator och vektorgrafik och skapar digitala stilleben. I årskurs 3 används bl. a. programmet Indesign i grundläggande grafisk formgivning. Han nämner vidare att med den nya kursplanen för estetprogrammet har valbara kurser ökat från 300 till 500 poäng. Fotografi 1 är t.ex. valbart, vilket läraren anser är synd för bild- och formgivningseleverna. Men fotografi ingår i flera andra kurser, menar läraren.

Denne lärare undervisar också i tillvalskursen digitalt skapande. Cirka hälften av hans elever kommer från bild och form, men från olika årskurser. I kursen ingår dock elever från flera olika program. Hans elever arbetar mest med uppbyggnaden av en egen portfolio. Han berättar att de får pröva på ett antal digitala verktyg som kan tänkas förekomma i yrkeslivet, som de kan ha nytta av. De elever som går digitalt skapande får alla tillgång till Adobepaketet. Läraren går igenom olika digitala moment i kursen, bl.a. ljudbehandling, webbpresentation, kunskap om lagar och etik i sammanhanget. Eleverna får fotografera, arbeta med bildredigering i Photoshop och föra över från externa verktyg. Kursen har moment att rita i datorn med Illustrator, animation och digital animation i datorn med Adobe Flash. I kursen ingår också att genomföra en ljudövning i Audacity. Eleverna kan samla in ljudmaterial hemma som hemuppgift, som läxa, eller via en ljuddatabas. De kan arbeta hemma, men

läraren poängterar att han måste kunna se processen. Allt arbete kan därför inte genomföras hemma. Det är viktigt inför bedömningen att lärarna kan se processen. De ska dramatisera en del av en bok eller dylikt, och förstärka texten med ljudeffekter. De får bearbeta ljudmaterialet på skoltid. Eftersom eleverna i kursen kommer från olika program och inriktningar blir förkunskaperna olika och tiden går ofta åt till att just introducera olika digitala program. Läraren nämner också att en annan lärare har eleverna från estetik och media, där kursen är obligatorisk, och där kursens upplägg blir inriktat mot just dessa elever.

En lärare i bild och form i Nordskolan använder själv ofta datorn i undervisningen. "Vi ser oftast strömmade saker, konstfilmer". En hel del undervisningsmaterial letar hon fram på nätet, men PowerPoint använder hon inte så ofta. Hon nämner att eleverna i bild och form enligt kursplanen ska arbeta med "nya och gamla tekniker". Skiss- och måleritekniker, olja, akryl, tusch, ritplatta och grunderna i Photoshop m.m. introduceras tidigt i bild och form. Första steget är oftast bara grunderna. Då förekommer inga teman, och motiven blir enkla. (Se exempel i bild 9) Under de senare årskurserna arbetar däremot eleverna ofta med teman. Bildens innehåll skjuts i förgrunden. Hon nämner t.ex. De sju dödssynderna som ett möjligt tema. Eleverna utgår då från sin idé, vad de vill berätta om. Då kan det också vara fritt för eleverna att välja tekniker. Då kan de välja att arbeta med ritplatta, olja el. dyl., eller vilket program de vill jobba i. Angående elevernas intresse för digital bild uppskattar hon att i årskurs 3 väljer fem elever av 17 digital inriktning i sina egna projekt. I årskurs 2 väljer två eller tre av 16 elever ett sådant alternativ. I årskurs 1 uppskattar hon att 4-5 elever skulle välja digitalt. Läraren menar att "Det blir ganska tydligt utstakat att vissa elever tycker att det där (läraren menar digital bild, förf. anmärkning) är ganska fantastiskt, och de är oerhört intresserade av den tekniken, medan andra är mer analoga, och vill jobba med pensel och pennor. Och vi känner att när de kommer till trean är det väl ganska bra att de får fördjupa sig i det de är intresserade av." Procentuellt är det dock mycket mindre digitala inslag än manuella. Hon uppskattar digitala inslag i bildkurserna grovt till mellan tio och 15 procent, inklusive användandet av ritplattorna.

Även i andra kurser i Nordskolan förekommer digital bild. I kursen estetisk kommunikation, där kursplanen formulerar att konstarterna ska söka beröringspunkter och förbindas, framställs små filmer eller ljud som skapas i programmet Garageband. I kursen foto 2 förekommer bildbehandling i Photoshop

och i Illustrator, där bild och text kombineras. Eleverna framställer också bokomslag i Illustrator.

Sammanfattningsvis förekommer digital bild relativt sparsamt i bild och formkurserna, där den snarast adderas till en i övrigt manuell och konstnärlig undervisning. Vissa elever som är särskilt intresserade har dock möjlighet att ibland använda digital bild i större omfattning. Digitala inslag förekommer dock även i ett flertal andra kurser på inriktningen. De lärare som undervisar i bild och form behärskar ofta inte digital bild. Därför anlitas lärare med specifik digital kompetens.

Genomförande av undervisning i bild och form enligt elever

En grupp elever går första året på bild och form på Nordskolan. Vi går nu iväg till klassens utställning i en skolkorridor. Det som visas där är resultatet av deras inledande akrylmåleri i årskurs 1. I den uppgiften fick de arbeta i akryl utifrån utskrivna fotografier av landskap i färg. Efter landskapsmåleriet ska de börja framställa ett porträtt genom att arbeta på ritplattor (bild 9). I årskurs 1 är syftet främst att lära sig använda olika material och tekniker, t.ex. akrylfärg och digitala ritplattor.



Alla i gruppen har egna ritplattor hemma. En av eleverna talar om fördelarna med ritplattorna. Han anser att resultatet blir finare på plattan och att det också blir enklare eftersom man lätt kan förstärka färger eller ångra. Han använder alltså såväl estetiska som funktionella argument för plattan. En annan elev menar att den är svårare att använda i början, men att den senare blir allt lättare.

Bild 9 Elevarbete, work in progress. Porträtt med ritplatta. Bild och form årskurs 1, Nordskolan.

Ritplattan är ”hemtam” för dessa elever. Men de ska nu i nästa bildarbete arbeta i ett för dem nytt program i sammanhanget, Photoshop (bild 10 och 11). Hemma använder en pojke i vanliga fall Krita, ett gratisprogram, som också går att köpa med, enligt honom, rätt betydelselösa tillägg. Två av eleverna, flickor, använder Easy paint tools eye, som kostar pengar. De nämner alla tre att de gillar såväl att teckna för hand som med platta. En av eleverna gillar inte Photoshop, som hon ser mer som ett fotobehandlingsprogram och inte ett ritprogram. Generellt vill alla tre i gruppen ha mer av digitalt arbete i bild och form.

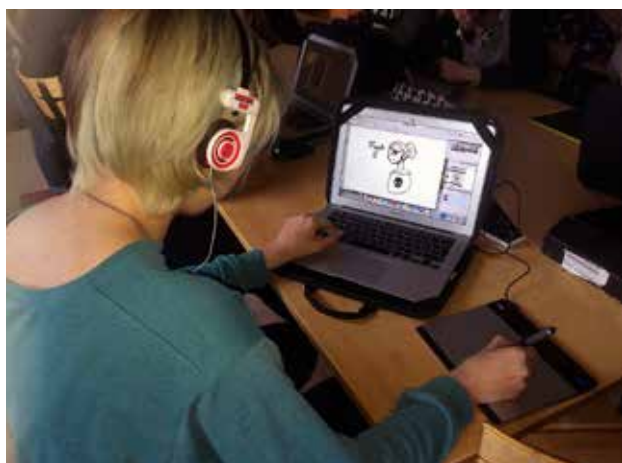


Bild 11 En elev vid ritplattan. Bild och form årskurs 1, Nordskolan.



Bild 10 Kentauro. Elevarbete med ritplatta. Bild och form årskurs 1, i Nordskolan.

Enligt en flicka i en grupp flickor i årskurs 2 i bild och form på Sydskolan är fördelningen av digitalt och manuellt bra på bild och forminriktningen. Dessa flickor har också en bred uppfattning av vad konst är i förhållande till teknik. Konst kan vara såväl digital som analog, menar de. Det finns också en teknologisk utveckling i vad de anser som konst. Att skapa digital bild är ingen genväg eller snabbare väg och kan vara lika svårt manuellt som digitalt. De hänvisar till ett svårt arbete med en affisch som de genomfört digitalt i bild och formkursen. Affischen skulle precisera vad som skulle hända, datum, pris, plats och sponsorer. Arbetet kunde utföras i Indesign och Photoshop. Uppgiften påminner i sitt upplägg om ett arbete som snarare är utfört på estetik och

media i en kurs i grafisk form, med dess fokus på kommunikation till en målgrupp och krav på att fånga intresset. Typografin är i bilden (Bild 12) synligt pixlad och den figur som valts är en pixlad figur som tycks hämtad från ett tidigt datorspel. Att flickan valt en sådan utformning av affischen är passande i relation till dess innehåll, som informerar om ett LAN (Local Area Network), där datoranvändare spelar datorspel mot varandra, efter att ha kopplat samman datorerna.



Bild 12 Elevarbete, affisch Bild och form årskurs 2 i Sydskolan.

Flickorna uttrycker att de inte ser medieleverna i de olika kurserna så mycket, trots att de ingår i samma program. Bild och form är fortfarande för sig, menar de, och inga kurser är gemensamma i denna årskurs i Sydskolan. När det gäller flickdominansen i bild och form så har de en pragmatisk syn. Är pojkarna inte intresserade av bild så är inte det något problem. De får snarare skylla sig själva, tycks de mena.

Ritplattan är viktig för alla tre flickor i en grupp elever i årskurs 2 i bild och form i Sydskolan. Det är visserligen inte samma känsla på den som att teckna för hand, menar en av eleverna. Att se bilden och skapa den sammanfaller inte, eftersom den visas på skärmen

i stället för på plattan, där man tecknar. På dyrare ritplattor kan bilden dock komma upp på själva plattan, när man tecknar på den. På en sådan kan man också byta ut pennspetsar för att ändra t.ex. på linjens tjocklek, och få t.ex. airbrusheffekter. Ritplattan kan ha ett eget ritprogram, men man kan också kombinera den med t.ex. Photoshop. På YouTube kan man i videor lära sig använda plattan. Dessa gjorde en av flickorna intresserad och ledde till att föräldrarna gav henne en sådan i julklapp.

En av flickorna arbetar på fritiden med s.k. fanart och tecknar figurer från serier som redan är skapade, men i en egen stil. Hon publicerar ofta i Tumblr, där alla tre flickor är deltagare. Karaktärerna kan också skapas av flickorna själva. Bilderna kan delas, ”rebloggas”, men den som skapat den kan ändå få cred för den. Man kan ha ”followers”, dvs. vänner som kan följa ens arbete. När hon arbetar med fanart lägger denna flicka först på en bakgrundsfärg, börjar sedan skissa



Bild 13 Fritidsarbete, *Lone Wolf*, Bild och form årskurs 2 i Sydskolan.

tills hon får en idé, som sen vidareutvecklas. Det blir mest enskilda bilder och inte sammanhängande serier. Hon visar oss ett exempel, vargängeln *Lone Wolf* (Bild 13). Hon vill bli illustratör, säger hon. Kanske söker hon till Konstfack.

Fanart tycks vara en digital intertextualitet, ett gemensamt digitalt arbete, med egna bedömningar och kritik, men som äger rum utanför skolan. På YouTube finns också ett externt lärande i de YouTubemanualer som de tidigare nämnda flickorna på bild och form i Sydskolan ovan berättar om. Dessa fritidsintressen är inte kopplade till skolarbetet och får liten resonans där. Flickorna

säger att man gärna får visa upp digitala bilder från fritiden för lärarna, men de kan då inte veta om man gjort den själv, vilket försvårar bedömningen. Betyg sätts, enligt dessa elever, också ofta på hur bra har man följt den formulerade instruktionen för uppgiften, snarare än på hur bra den egentligen är utförd. De har dock en viss förståelse för svårigheten att bedöma digital bild och räkna in den kompetensen i ett betyg. En av eleverna spelar in den digitala produktionsprocess hon genomgår hemma, så att läraren sedan kan följa den i skolan.

De vill ha mer av digitala inslag i bild och formkurserna, men lärarna är ”traditionalister”, säger en av flickorna. Många av lärarnas skoluppgifter går inte att genomföra digitalt, t.ex. collage, där det krävdes reliefverkan, hävdar en annan. Hittills i utbildningen har de endast använt Indesign, i en affischproduktion. En av flickorna går också en grafisk kurs, där Photoshop används. I kursen Foto ingår visserligen Photoshop för att redigera bilder, t.ex. genom att få en bra färgbalans eller för att förstärka eller dämpa en färg. Det konstnärliga förväntas dock endast finnas när man tar bilden, och sedan ska den bara efterbehandlas.

En av dessa elever använder bild främst för att om hon ”mår på ett visst sätt” så kan hon ”få ut det” i bild. Det betyder att hon använder bild i linje med tanken på ett fritt skapande, den traditionella modernistiska synen på bildämnet. (Se mer om det fria skapandet på sidan 41 under rubriken ”Bildämnet i ett historiskt perspektiv”). Men hon menar att de egna uttrycken och känslorna kommer fram lättare digitalt. De andra håller med. De menar vidare att ingen av klasskamraterna är dator- eller digitalhatare.

På bild och form i Sydskolan går en pojke och en flicka. På frågan om varför de inte valde estetik och medieinriktningen om de är intresserade av spel och digital bild, svarar flickan att hon inte är intresserad av reklam och att montera ihop redan skapade bilder. Snarare vill hon skapa själv. Man måste själv kunna se för att skapa ett snyggt spel. ”Det är grunden”, menar hon, som berättar att hon är mycket intresserad av datorspel. Att klippa och klistra i Photoshop och montera ihop befintliga bilder tycks inte vara ett alternativ för henne. Hon skulle sannolikt inte acceptera Bourriauds (2002) föreställning om post-production, där ett kulturmaterial snarare än ett psykologiskt material kombineras. Hon vill själv vara delaktig i varje steg i processen att skapa en bild och vill själv såväl skapa som kombinera delarna. Pojken ville börja på bild och form för att lära sig att teckna. Han är visserligen mycket intresserad av datorspel, men i skolan är han öppen för de åtaganden som bild och forminriktningen kräver. För honom finns ingen motsättning mellan det manuella och det digitala;

”bara jag får typ skapa så tycker jag det mesta är roligt”. Vissa av hans kompisar är också är intresserade av spel, men på ett annat sätt, t.ex. av programmering, medan han fokuserar såväl på den kreativa sidan som på programmering. Pojken och några av hans kamrater har planer på att gå samman för att skapa ett spel tillsammans. Han tänker sig en fortsatt utbildning i spelproduktion och vill ägna sig åt det i framtiden.

Flickan använder nu mest Paint Tool SAI, ett rit- och målarprogram, med mjukare penslar mm., än det hon tidigare använde mest, Photoshop. Hon använder ofta musen, eftersom hon är mest van vid den. Pojken använder bara ritplatta i sitt fritidstecknande. För honom är skolarbetet och fritidsarbetet med bild två olika saker, men ibland kan de glida ihop om han blir jätteintresserad av en uppgift och jobbar

med den också på fritiden. Flickan kan ibland ”smyga in” lite spelbilder i de ordinarie uppgifterna, ”vilket kanske inte lärarna är så intresserade av”. Eftersom hon är så intresserad av spelvärlden så färgar stilen av sig på skolarbetet. Pojken är intresserad av fantasy och har på senaste tiden glidit över från miljöer till figurer. Han visar en fritidsbild (Bild 14), en karaktär i ett tänkt spel eller i



Bild 14 Fritidsarbete, Bild och form årskurs 2 i Sydskolan.



Bild 15 Fritidsarbete, Bild och form årskurs 2 i Sydskolan.

en tänkt berättelse. Han talar om den avbildade flickan som att hon går på gymnasiet, har det svårt hemma och är känslokall och är i emostil. Den intervjuade flickan har varit mer intresserad av det japanska tidigare, men anser sig idag arbeta i en tydligare spelstil, men som fortfarande är asiatisk. Hennes bild (bild 15), som ursprungligen är en animerad gif, ansluter till mangastilens spänning mellan barnslig oskuldssfullhet och ung sexualitet, framförallt genom det barnsliga ansiktsuttrycket och flickklädseln i förhållande till smycket.

Sammanfattningsvis är flera av de intervjuade bild och formeleverna intresserade av digitala medier, men vill skapa egna bilder, inte endast kombinera redan tagna fotografier. De är också intresserade av datorspel. Intresset för spel och för ritplattan är främst ett fritidsintresse. Genom ritplattan kan de arbeta digitalt, med digitala fördelar som t.ex. att 'ångra', samtidigt som de kan få fram de effekter som tidigare endast kunde skapas för hand. Bilder som utvecklats med ritplatta fokuserar på en estetiskt orienterad gestaltning. Den fungerar som en digital "brygga" för bild och formelever, som genom den kan intressera sig för digital bild, genom att teckna och måla digitalt. Det konstnärliga står, för de elever som arbetar med ritplattan, inte i motsats till det digitala, utan sammanfaller snarare. Några av dessa elever ansluter sig till fritt skapande tanken, men placerar den i ett nytt sammanhang. De för över den till de digitala medierna, som de anser möjliggör frihet. Några av eleverna har arbetat flera år med plattan. En elev nämner också att inga klasskompisar är negativa till digital bild. Däremot ser några elever lärarna som "traditionalister".

Bedömning i den nya betygsskalan

Det har blivit mycket mer tal om formativ bedömning i skolan idag, säger en av medielärarna vid Nordskolan. Men, påpekar han, formativ bedömning är något som alltid funnits i estetiska ämnen, där läraren för kontinuerliga samtal om elevens processer, ställer frågor och ger kritik av typen "vad skulle hända om du gör den eller den förändringen?".

Bedömningen av eleverna har blivit lättare nu, med den nya betygsskalan, menar han. Med fler betygssteg blir det lättare att välja rätt betyg. Men det har blivit svårare med betygsformuleringarnas värdeord. Matriser används inte av medie- och bildlärarna på detta estetprogram, menar han, och läraren vågar nu lita mer på sin professionalitet vid bedömningen. Vikten av deadline och examinerande uppgifter klargörs för eleverna så att de har klart för sig vad som gäller.

När det specifikt gäller bedömning av digital bild menar denna lärare på Nordskolan att "finns det ingen råfil, då kan jag inte göra en bedömning." Läraren måste kunna se och följa de överväganden som eleven gjort under den digitala processen. "Det är en del av kunskapskraven", menar han. En jpgfil räcker alltså inte vid inlämning. Eleven kan heller inte sitta hemma under processen och sen lämna in ett komprimerat jpgdokument. Samtal med eleven om processen krävs i vissa fall. Läraren exemplifierar: "Hur bar du dig åt här, för att få det på det här sättet, kan du beskriva det?" Sådana samtal genomförs för att få veta om eleven skapat bilden själv, och följaktligen kan processen. Läraren påtalar också möjligheten att uppmana eleverna att ta skärmdumpar från olika faser av processen. Dessa kan visas som en del av t.ex. en slutredovisning. En sådan typ av redovisning är också ofta didaktiskt givande för eleven, kamraterna och läraren, åtminstone om klassen är homogen och utan större konflikter. En större redovisande uppgift redovisas alltid inför gruppen. Även kamraterna förväntas då vara aktiva och ge synpunkter. Här antyds en spänning mellan redovisningens kontrollerande och examinerande respektive didaktiska och formativa aspekter.

Eleverna är nöjda med den nya betygsskalan, säger läraren. Fler elever säger nu jämfört med tidigare att det väsentliga inte är betyget. Eleverna fokuserar istället på att utföra arbetet så bra som de kan, menar denne lärare. Tidigare sa många "vad måste jag göra för att få godkänt?"

Med den nya betygsskalan följer med mer administrativt arbete, framför allt efterarbete, menar en medielärare vid Sydskolan. Läraren är bildlärare i botten. Undervisningen måste i vissa fall också läggas om och anpassas till de nya kunskapskraven. Eleverna uppskattar dock tydligheten i de nya undervisningsuppläggen. Det ger trygghet och minskar elevernas stress i skolan. Också denna lärare talar om problem med betygsformuleringarnas värdeord. Att berätta för eleverna vad "utförligt" eller "nyanserat" eller "utförligt och nyanserat" egentligen innebär är svårt, enligt läraren. Utöver denna problematik är dock betygsskalan tydlig.

Lärarnas stress har däremot enligt läraren ökat. Det finns så mycket som ska rymmas i de olika kurserna. Hon frågar sig också hur man ska kunna bedöma om eleverna kan uttrycka någonting digitalt, "samtidigt som de fortfarande harvar med hur de ska behärska tekniken", och frågar sig också: "Om man verkligen läser kursplanerna, där det står att de hantverksmässigt ska bli duktiga i en eller ett par tekniker. Vad kan det vara, en, två, eller tre tekniker? Om man verkligen läser så, tänker man att det här kommer aldrig att gå." Läraren kommer fram till att man borde behöva träffa lärare från andra skolor för att konkret diskutera bedömning och betygsättning. Den nya bedömningen gör vidare att läraren inte kan presentera lika "fantastiska uppgifter" som förr. Man kan heller inte vara lika spontan i lektionsuppläggen och undervisningens "wow-effekt" minskar för eleverna, enligt läraren. Här kan man se att den nya bedömningen innebär att lärarens "frirum" (Linde 2006) har minskat när formuleringsfältet inverkar negativt på transformerings- och realiseringsfältet.

En medielärare i Nordskolan, som är bildlärare i botten, jämför medieundervisning och undervisning i akvarellmåleri. Medieundervisning bedrivs alltid i grupp jämfört med akvarellmåleri, som utövas individuellt. För att behålla bedömningen individuell har dock medieeleverna ett kursprov, som läraren kallar "en lite större grej", en egen produktion, där de är ansvariga själva. Arbetsena blir fina och läraren blir ofta överraskad av kvaliteten och kan säga till eleven "whaow, har du gjort det här!"

Läraren tycker inte om betyg över huvud taget, och menar att "det är min grundinställning, men nu måste jag ju sätta dom och då måste man hitta ett system att göra det". Eleverna, säger läraren, "har ju ofta så kul här, att de glömmar bort att fokusera på betyg". Han hävdar att det är en positiv inställning, i stället för att säga "vad ska vi göra nu, för att få det här betyget? Det hör jag aldrig här. Det borde genomsyra hela skolan". Man kan se i produktionerna hur avancerade eleverna är kunskapsmässigt. Han menar att "Det går inte att få en bra produktion om du inte kan grejerna, så är det ju." Bedömningen enligt denne lärare består av tre delar: produktionen, individuella samtal, och grupp-samtal med eleverna. Läraren tycks mena att betygssystemet försämrar kvaliteten på elevernas arbete, men att det kan motverkas genom en undervisning som eleverna uppskattar. Formuleringsfältet inverkar i detta fall visserligen negativt på realiserings- och transformeringsfältet, men läraren har strategier för att motverka detta.

En lärare vid Sydskolan diskuterar övningsmoment i förhållande till examinationsmoment i tillvalskursen digitalt skapande. Att lära sig behärska programvaror ser läraren framförallt som tekniska inslag, som kan bedömas med matriser. Att behärska programvaror kombineras emellertid till en helhet, som kräver en annan typ av mer övergripande bedömning. Denna helhet finns inte i matriserna, men kräver av läraren att använda sina egna erfarenheter. Som bildlärare tycker sig läraren ha en fördel vid bedömningen eftersom kravet på kreativt skapande finns framskrivet i kursplanen, och ska bedömas. Vid en "slutuppgift" ska eleverna tillämpa delmomenten, antingen genom att använda de program som de vill utveckla sin kompetens inom, eller de program som är mest anpassade för att genomföra uppgiften, t.ex. genom de program de är bäst på. Slutuppgiften, och alla andra uppgifter, innehåller också en skriftlig dokumentation.

Det målstyrda betygssystemet fungerar bra, enligt en lärare i bild och form på Nordskolan. "Vi har våra matriser, och de funkade bra när vi går igenom med eleverna vad de uppnått och inte uppnått." Hon tillägger att "det är sällan någon elev reagerar negativt på ett betyg" och fortsätter: "inte vet jag om jag jobbat så länge att jag känner att jag håller på att vara ganska duktig på det här." Inte endast den nya betygsskalan spelar alltså roll i hennes bedömning och betygsättning, utan också hennes egen långa erfarenhet spelar in. Hon nämner dessutom att hon också har kollegor att stämma av med. Dessa två lärares tidigare erfarenheter kan ses som en del av transformeringsfältet och gör det lättare för dem att hantera förändringarna i formuleringsfältet.

Lärarna säger att eleverna anser att den nya betygsskalan fungerar bra och är tydlig. Vi har inte diskuterat bedömning så ofta i elevernas fokusgrupper. Men en grupp pojkar i estetik och media på Nordskolan säger sig vara nöjda med lärarnas insatser när det gäller betygsättningen. En av pojkarna menar dock generellt att de nya betygen är bra för de elever som har låga betyg, men gör det svårt för dem som är engagerade i skolan. Att få höga betyg är svårt. Ett mindre väl utfört moment drar dessutom ned hela betyget. Det var lättare att få MVG i den gamla skalan än att få A i den nya.

Sammanfattningsvis har bedömning blivit lättare med den nya betygsskalan anser flera lärare. Eleverna anser enligt lärarna att den är tydligare än den gamla. Fler elever än tidigare jobbar för ett bra resultat snarare än för ett bra betyg, anser lärarna. Men det har blivit svårare att förklara innebörden av betygsför-

muleringarnas värdeord för eleverna. Ett särskilt problem i relation till bedömningen är elevernas arbete på fritiden. Flera lärare bejakar inte detta arbete på grund av svårigheten att bedöma det. De anser att processen måste kunna följas. Det finns vidare en spänning mellan de nya formuleringarna av bedömningen och undervisningen som läggs upp utifrån den i relation till lärarnas syn på önskvärda resultat, elevernas önskemål och den estetiska helhetsbedömningen. Betygsskalan som formuleringsfält står alltså delvis i motsättning till lärarnas erfarenheter och estetiska övertåganden i transformeringsfältet och till elevernas intressen. Denna spänning hanteras på olika sätt hos lärarna.

Summering av resultaten

Vi har granskat två gymnasieskolor som har en lång tradition och en omfattande verksamhet med såväl det tidigare estetiska programmet som det tidigare medieprogrammet. Numera är dessa program båda främst sorterade inom det sedan Lgy 11 nya estetiska programmet. Estetik och medieinriktningen och inriktningen mot bild och form står i fokus för analys när det gäller konstnärliga inslag och tillämpad konst, framförallt i relation till digital bild.

Bild och formelevernas bildintresse, liksom estetik och medieelevernas medieintresse, har oftast vuxit ur ett fritidsintresse för bild eller medier, inte främst ur grundskolans bildundervisning. Det visar för medieelevernas del å ena sidan att medier fortfarande inte är så vanliga i grundskolans bildundervisning och å andra sidan att medieinriktningen är vald utifrån ett eget intresse, vilket kan ses som en viktig grund för motivationen. Några elever i bild och form nämner att bild för dem har blivit en viktig del av identiteten. De upplevde att natur- och samhällsprogrammen inte sammanföll med deras identitet. De formulerade upplevelsen som att ”det här är inte jag”. Det finns dock bild och formelever som menar att bildundervisningen i skolan väckt intresset. Även familjens inflytande har betydelse i några fall. Grundskolans lärare bör mer beakta de elever som är speciellt intresserade av bild, form och medier.

Digital bild förekommer relativt sparsamt i bild och formkurserna, där den snarast adderas till i huvudsak traditionella metoder för bildframställning, teckning och målning. De lärare som undervisar på bild och form behärskar inte digital bild. Därför anlitas lärare med specifik digital kompetens. Adderingen sker genom mindre portioner av inbrytningar i de stora bild och formkurserna,

samt t.ex. i kurser som foto mm. Vissa elever som är särskilt intresserade har dock i de senare bild och formkurserna ofta möjlighet att använda digital bild i större omfattning, då de har möjlighet att välja tekniker när de arbetar med teman. Digital bild förekommer även i kursen digitalt skapande som erbjuds de inriktningar som finns på estetiska programmet, men som obligatoriskt ingår för estetik och media. Inom estetik och media placeras digitalt skapande i Sydskolan i årskurs 1 och i Nordskolan i årskurs 3. På Sydskolan ser lärarna därför den som en bredare introduktionskurs inom det digitala området och på Nordskolan ges möjligheterna till en fördjupning inom något digitalt medium. Bild och formeleverna läser kursen inom inriktningen eller tillsammans med elever ur andra inriktningar, dock inte med estetik och medieeleverna, där alla läser den inom inriktningen eftersom den är obligatorisk.

Flera av de intervjuade bild och formeleverna är intresserade av digitala medier, men vill skapa egna bilder, inte endast kombinera redan tagna fotografier. Genom ritplattan kan de arbeta digitalt, med digitala fördelar som t.ex. arbeta i lager och att kunna 'ångra' eller gå tillbaka, samtidigt som de kan få fram de effekter som tidigare endast kunde skapas för hand. Bilder som utvecklats med ritplatta fokuserar på en estetiskt orienterad gestaltning. Den tycks fungera som en digital "brygga" för bild och formelever som genom den kan intressera sig för digital bild, genom att teckna och måla digitalt. Intresset för ritplatta och datorspel är ett viktigt fritidsintresse för bild och formelever.

Det konstnärliga står för de elever som arbetar med ritplattan inte i motsats till det digitala, utan sammanfaller snarare. Några av dessa elever ansluter sig till fritt skapandetanken, men placerar den i ett nytt sammanhang. De för över den till de digitala medierna, som de anser möjliggör frihet. Några av eleverna har arbetat flera år med plattan, framförallt på fritiden. En elev nämner också att inga klasskompisar är negativa till digital bild. Men lärarna ses av några elever som traditionalister.

Bedömning har blivit lättare med den nya betygsskalan anser flera lärare. Eleverna anser enligt lärarna att den är tydligare än den gamla. Fler elever jobbar för ett bra resultat snarare än för ett bra betyg, anser lärarna. Men det har blivit svårare att förklara innebörden av betygsformuleringarnas värdeord för eleverna. Ett särskilt problem i relation till bedömningen är elevernas arbete på fritiden. Flera lärare bejakar inte detta fritidsarbete på grund av svårigheten att bedöma det. De anser att processen måste kunna följas.

Det finns också en spänning mellan den nya bedömningen och undervisningen som läggs upp utifrån lärarnas syn på ”wow-effekten”, önskvärda resultat, elevernas önskemål och den estetiska helhetsbedömningen. Bedömningen med de nya kunskapskraven som formuleringsfält står därför delvis i motsättning till transformeringsfältet. Denna spänning hanteras på olika sätt hos lärarna.

Diskussion

I de fokusintervjuer som genomförts med gymnasieeleverna ingick frågan om varför de valt det estetiska programmet, och varför inriktningen blev estetik och media respektive bild och formgivning. Det stora flertalet elever ansåg att avgörande för valet var ett intresse för respektive ämnesområde som de främst utvecklat på sin fritid. Vissa nämnde också vikten av bildämnet för valet, men fler påpekade att det bildarbete som förekom på högstadiet inte tydligt kopplats ihop med framtida gymnasiestudier. Några av eleverna menade att intresset för estetik och media och för bild och formgivning accentuerats av arbete med verktyg som digitala ritplattor och med Photoshop, samt ett mer allmänt intresse av att fotografera eller att arbeta med rörlig bild. Dessa intressen var ofta sporrade av dokumentation av fritidsaktiviteter, t.ex. att filma utförsäkring eller ett intresse för datorspel.

Påfallande få elever angav att de inför gymnasiet valt mellan estetik och media eller bild och formgivning. Av de som valt estetik och media uppgav flertalet intresse för digitala medier, medan de som valt bild och formgivning tydligare betonade ett intresse för bildskapande. Noterbart är att begreppet ”formgivning” i bild och formgivning sig inte direkt kommenterats av eleverna, eller att de sökt för att de är intresserade av t.ex. grafisk formgivning. Bland de elever som sökt estetik och media däremot, fanns de som exemplifierade sitt val genom intresse för grafisk form. Elever som valt bild och formgivning som vi tillfrågat har inte övervägt estetik och media och vice versa. Det tycks som att förförståelsen och ämneskonceptionen för respektive inriktning samverkar till att eleverna inte uppfattar valalternativen som närliggande.

De bild och formelever som har ett eget intresse där digitala bildverktyg ingår, kan komma att som tillval välja kursen digitalt skapande. I de fall de vill ägna sig åt digitalt skapande inom kurserna bild och form hänger det mer på huruvida dessa kurser erbjuder detta, än att digitalt arbete är inbäddat i

kurserna från början. Kärnan i bild och formgivning kan beskrivas som manuella och estetiska metoder för framställning i bild och form och kärnan inom estetik och media är framställning via digitala medier. Hela bild och forminriktningen kännetecknas snarare av en addering av vissa digitala moment inom vissa kurser, och ett inbäddande av skapandeprocesser och estetiska processer i karaktärsämnena. Omvänt förhållande råder för eleverna i estetik och media. I den mån eleverna förväntas arbeta med andra metoder än digitala medier för bildproduktion, så kan dessa sägas vara adderade i vissa kurser, däribland i just kursen digitalt skapande. I övrigt är digitala medier inbäddade. Hela inriktningen mot estetik och media karaktäriseras av ett inbäddande av digitala medier i alla karaktärskurser och moment.

På frågor till eleverna om skillnader i förmåga till skapande mellan digitalt producerade och manuellt framställda bilder anser de flesta att syftet och sättet att framställa bilderna är avgörande, inte tekniken i sig. Allmänt ser eleverna positivt på digitalt bildskapande och som likställt med annat skapande. Det gäller även elever i bild och form.

Det är inte på grund av de organisatoriska förändringarna som konst och medieperspektiven börjat sammanfalla i estetik och medieinriktningen. Snarare sammanflätas de i nya kurser som digitalt skapande och animering och i omformuleringar av kursplaner t.ex. genom förekomsten av skissande och av konsthistoriska studier. Även metodiskt påverkas estetik och media t.ex. när skissande och intertextualitet präglar undervisningen. En bidragande orsak till att estetiska perspektiv infogas i estetik och medieinriktningen kan också vara att de flesta undervisande lärare i de skolor vi undersökt är bildlärare i botten. Även bild och forminriktningen har oftast undervisande bildlärare. Vid de skolor vi undersökt spelar bildlärarna en viktig roll i de två inriktningarna.

Inom estetik och media placeras kursen digitalt skapande i Nordskolan i årskurs 3 och i Sydskolan i årskurs 1. På Nordskolan fokuseras för elever i åk 3 möjligheterna till en fördjupning inom något digitalt medium eller någon genre. De skapande inslagen betonas alltså på Nordskolan framför grundläggande färdigheter i programvaror, som eleverna redan bemästrar. På Sydskolan ser lärarna kursen mer som en bredare introduktionskurs inom det digitala området för årskurs 1. Även tillvalskursen digitalt skapande på Sydskolan, inriktad mot bl.a. bild och formelever i olika årskurser, ser mer till grundläggande färdigheter i programvaror än till skapandaspekten, mest på grund av elevgruppernas

heterogenitet och därför att bild och formeleverna tidigare inte haft så mycket undervisning i digitala medier. De olika lärarkategorierna vill såsom kursrubriken antyder kombinera digitala kunskaper med skapandeprocesser, men vi kan iakttä vissa förskjutningar i fokus.

Bedömningen med de nya kunskapskraven som formuleringsfält står delvis i motsättning till transformeringsfältet. Denna spänning hanteras på olika sätt hos lärarna. Spänningen mellan den nya bedömningen och undervisningen uttrycks av en lärare som att "wow-effekten" inte längre kommer fram i lektionsuppläggen. Den "wow-effekt" som läraren talar om avser sannolikt främmandegörande och därmed estetiska inslag i lektionsuppläggen. Om önskvärda lektionsupplägg riskeras, elevernas önskemål inte premieras och bedömningen av estetiska värden inte kan komma fram, eftersom flera olika kunskapskrav ska uppfyllas i samma uppgift eller projekt, upplever kanske läraren att dennes "frirum" minskar. Man kan då vidare anta att även elevernas "frirum" minskar. Därmed riskerar estetiska inslag att minska i betydelse vid såväl genomförandet som vid bedömningen.

I bild och forminriktningen är manuella och estetiska inslag givna i karaktärsämnena, medan digitala inslag är mer sällsynta. Drygt 15 procent av bild och formkurserna består av digitala inslag. Det nya valbara ämnet digitalt skapande gör det dock möjligt att arbeta digitalt för bild och formelever. De elever i bild och form som vi mött arbetar ofta digitalt på fritiden. De är ofta intresserade av datorspel och skapar bilder med ritplatta. Just fritidsarbete, framför allt digitalt, ser vi som viktigt att synliggöra och integrera i skolarbetet, för att stödja elevernas motivation och kreativitet.

Ett särskilt problem i relation till bedömningen är elevernas fritidsarbete. Flera lärare bejakar inte detta fritidsarbete på grund av svårigheten att bedöma det. De anser att processen måste kunna följas. Problemet uppstår därför att eleverna ser arbetet i såväl bild och form som estetik och media som ett intresse och därför arbetar de ofta på fritiden. Om detta arbete inte blir synligt i skolan och hos läraren kan det uppstå en besvikelse hos eleverna, när delar av sitt skapande, som de själva sannolikt uppfattar det, inte blir synligt. Särskilt digitalt arbete kräver lärarens insyn i elevens skapandeprocess på grund av att bilder lätt kan hittas på internet och återanvändas i skolarbetet. Men problemen med digital bedömning kan lösas på flera olika sätt. Till exempel kan eleven spela in sin egen skapandeprocess eller göra skärmdumpar i olika stadier av processen.

För de elever som arbetar med ritplattan står det konstnärliga inte i motsats till det digitala, utan sammanfaller snarare. Några av dessa elever ansluter sig märkligt nog också till fritt skapandetanken, men placerar den i ett nytt sammanhang. De för över den till de digitala medierna, som de anser möjliggör frihet. Vi tolkar detta påstående så att dessa elever inte endast bemästrar vissa digitala program, utan att de också har approprierat dem, gjort dem till sina "egna" och kan därmed använda dem "fritt", såsom de önskar. Några av eleverna har arbetat flera år med plattan och är väl förtrogna med den. Det tycks därför finnas ett samband mellan dess bemästrande och approprieringen av den. Ju mer plattan och programmen till den kan bemästras desto större möjligheter finns det för den kreative eleven att appropriera dem, för att därmed bli "fri" att själv skapa.

Tilläggs bör att eleverna på bild och form ibland ser på bildarbetet som identitetsskapande och menar om ett par andra gymnasieprogram att "det här är inte jag". Det innebär att de kopplar bildarbetet till ett fokus på sändarorientering i den kommunikativa processen, som ett uttryck för personligheten; att "få ut det" i bild, som en av eleverna säger. Därmed betonas livsvärldsargumentet för bild (se sidan 41 "Bildämnet i ett historiskt perspektiv"). Eleverna på estetik och media fokuserar i sina utsagor däremot ibland på ett mer socialt perspektiv i kreativiteten och också på en mottagarorientering, t.ex. när de kan tänka sig arbete på SVT eller på en reklambyrå.

I linje med estetiseringen av samhället ses inte längre medier enbart som en fråga om neutral distribution, teknik och transport av innehåll, "content". Valfärdsargumentet (se s. X "Bildämnet i ett historiskt perspektiv"), med dess koppling till kreativa näringar, där design, film, datorspel, musik och litteratur blivit viktiga exportvaror, får i vårt material betydelse bl.a. i relation till ett intresse för spelutveckling. Men spelintresset är hos eleverna främst ett fritidsintresse. Detta är i linje med att amatörism främjas i sociala medier. Därför flyter valfärdsargumentet samman med livsvärldsargumentet i de argument för bildämnet som vi tidigare presenterat (s. 42). När kulturkonsumtion lyfts fram kan "kreativa näringar" bli en tänkbar framtid för såväl bild och formelever som estetik och medieelever. Demokratiargumentet är synligt i vårt material i arbetet med Diskrimineringsgrunder och i en lärares diskussion av vikten av kritisk granskning av mediernas innehåll.

Sammanfattningsvis finner vi att bild och forminriktningarna på dessa två gymnasieskolor närmast sig estetik och medieinriktningen framförallt med en

centrifugal estetik och nya digitala inslag. Estetik och medieinriktningen har närmat sig bild och forminriktningen med nya kreativa och estetiska inslag. Dikotomin mellan fri och tillämpad konst är alltså inte längre lika absolut som tidigare. Trots det finns fortfarande vissa skillnader i sättet att tänka i dessa två inriktningar på det estetiska programmet.

Litteraturlista

- Aspelin, Gert, Cornell, Peter, Dunér, Sten, Feuk, Douglas, Klarén, Ulf, Nordström, Gert Z., Nysten, Leif, Olvång, Bengt och Ståhl-Nyberg, Birgit (1973). *Bildanalys*. Stockholm: Gidlunds.
- Bakhtin, M.M. (2011). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Björck, Cathrine (2014). "Klicka där!" – *En studie i bildundervisning med datorer*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bohlin-Brundin, Pia, Hasselberg, Kersti och Köhlhorn, Britt-Marie (1989). *Lärobok i bild*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bordwell, David & Thompson Kristin (2013). *Film Art, An Introduction*. Tenth Edition. New York: McGraw-Hill Companies Inc.
- Bourriaud, Nicolas (2002). *Postproduction. Culture as Screenplay. How Art Reprograms the World*. New York: Lukas & Sternberg.
- Elsner, Catarina (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm Library of Curriculum Studies 5. Stockholm: HLS förlag.
- Florida, Richard (2005). *The Flight of the Creative Class*. New York: Harper Business.
- Florida, Richard L. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Gunnlaugsson, Hrafn (1984) *Korpen flyger*. Produktionsbolag: Film (Isl.), Viking Film (Sv.), Svenska Filminstitutet (SFI).
- Hansson, Hasse, Karlsson, Sten-Gösta och Nordström, Gert Z. (2005). *Seendets språk: exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling och semiotisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hasselskog, Peter och Johansson, Marlene (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Slöjd*. Ämnesrapport till Rapport 253. Stockholm: Skolverket.

- Josephson, Ragnar (1991). *Konstverkets födelse* (1940). Lund: Studentlitteratur, (faksimil av fjärde upplagan 1955, då utgiven av Natur & Kultur).
- Kant, Immanuel (2003). *Kritik av omdömeskraften*. (Först utgiven 1790). Stockholm: Thales.
- Karlholm, Dan (2003). Visuella kulturstudier. *Konsthistorisk tidskrift* Vol. 72, häfte 3, 2003.
- Kjørup, Søren (2000). *Kunstens filosofi – en inføring i æstetik*, Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Kristeller, Paul Oskar (1951/1952). The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics. *Journal of the History of Ideas* (12) 4, Oct. 1951, (13) 1, Jan. 1952.
- Kupferberg, Feiwei (2013). Medierat lärande och pedagogisk teori. I Amhag, Lisbeth och Kupferberg, Feiwei och Leijon, Marie (red.) (2013). *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, Sverker, Linde, Göran och Naeslund, Lars (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999 årg. 4 nr. 1, s. 93–109.
- Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindmark, Torbjörn (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Marner Anders, Örtegren, Hans & Segerholm Christina (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Bild*. Ämnesrapport till Rapport 253. Stockholm: Skolverket.
- Marner, Anders och Örtegren, Hans (2015). *Bild i grundskolan. En nationell utvärdering i årskurs 6 och 9*. Rapport 423, 2015. Stockholm: Skolverket.
- Marner, Anders (2005). Centrifugalitet och centripetalitet i konst och bild. Marner, Anders (2005). *Möten och medieringar. Estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och socio-kulturellt perspektiv*. Monografier *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Umeå: Umeå universitet.
- Marner, Anders (1995). Musikvideo och semiotik. I Holmberg, C.G. och Svensson, J. ed., *Medietexter och medietolkningar*. Nora: Nya Doxa 1995. s. 79–100.
- Marner, Anders (2013). Digital media embedded in Swedish art education – a case study. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 2, June 2013, pp. 355–373.

- Marner, Anders och Örtegren, Hans (2003). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber.
- Marner, Anders och Örtegren, Hans (2013a). Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar. I Marner, Anders och Örtegren, Hans (red.) (2013). *KLÅM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk*. Tilde (-) skriftserie nr. 1. Umeå: Umeå universitet.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2015). *Bild i grundskolan. En nationell utvärdering i årskurs 6 och 9*. Rapport 423 2015. Stockholm: Skolverket.
- Marner, Anders och Örtegren, Hans (2013b). Four approaches to implementing digital media in art education. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 4, December 2013, pp. 1-18. <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/23217/o> (2014-09-16).
- Marner, Anders och Örtegren, Hans (2014). Digitala medier i ett bildperspektiv. I Erixon, Per-Olof (red.) (2014). *Skolämnen i digital förändring – en mediekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur, s. 151-201.
- Nielsen, Henrik Kaare (2005). Totalizing Aesthetics? Aesthetic Theory and the Aestheticization of Everyday Life. *Nordisk estetisk tidskrift*, nr. 32 2005.
- Morville, Peter & Rosenfeld, Louis (1998). *Information Architecture for the World Wide Web*. Sebastopol, Calif.: O'Reilly
- Nordström Gert Z. (1989). *Bilden i det postmoderna samhället. Konstbild, Massbild, Barnbild*. Stockholm: Carlssons.
- Nordström Gert Z. och Romilson, Christer (1970). *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Aldus Bonniers.
- Nordström, Gert Z. (1976). *Kreativitet och medvetenhet. Den polariserade pedagogikens grunder*. Stockholm: Gidlunds
- Nordström, Gert Z. (1986). *Påverkan genom bilder*. Stockholm: Styrelsen för psykologiskt försvar.
- Nordström, Gert Z. red. (1996). *Rum, relation, retorik*. Stockholm Carlssons.
- Nordström, Gert Z., (2003). *Medier Semiotik Estetik*. Jönköping: Jönköping university press.
- Robach, Cilla (2005). *Konceptdesign - tankens form*. Stockholm: Nationalmuseum.
- Sawyer, Wayne & Van de Ven, Piet-Hein (2006) Starting Points: Paradigms in Mother-Tongue Education. *Educational Studies in Language and Literature* 7 (1), p. 5-20.

- Sklovskij, Viktor (1971). Konsten som grepp (1917, 1925). I Aspelin, Kurt och Lundberg, B.A., (red.) (1971). *Form och struktur. Litteraturvetenskapliga texter i urval*. Stockholm: PAN/Norstedts Kontrakurs.
- Skolverket (1993). Medieprogrammet. Programmål, kursplaner och kommentarer. *Kp 93*. GyVux 1993:12. Stockholm: Skolverket, Fritzes, Allmänna förlaget.
- Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Lgy 11. Skolverket. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?url=http%3A%2F%2Fwww.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705>. (2015-10-13).
- Skolverket (2011b). *Digitalt skapande*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=dig&tos=gy> (2015-10-30).
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*. Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Sonesson, Göran (1992). *The Culture of Modernism. From Transgressions of Art to Arts of Transgression*, Paper vid Conference at Second International Congress of the Nordic Association for Semiotic Studies, Lund, July 27-29, 1992. http://www.academia.edu/492236/The_culture_of_Modernism_From_transgressions_of_art_to_arts_of_transgression (2015-10-15).
- Sparrman, Anna (2006). *Barns visuella kulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Stenström, Emma (2000). *Konstiga företag*. Stockholm: EFI Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.
- Thomaeus, Jan (1977). *Vart tar alla begåvade barn vägen?* Stockholm: Esselte.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Åsén, Gunnar (2006). Varför bild i skolan? I Lundgren, Ulf P. (red.) (2006). *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 4/2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Örtegren, Hans (2012). The Scope of Digital Image Media in Education. *Computers & Education* 59 (2012), pp. 793–805.
- Örtegren, Hans (2013). När digitala medier adderas till bildämnet. I Marner, Anders och Örtegren, Hans (red.) (2013). *KLÄM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk. Tilde (-)* skriftserie nr. 1. Umeå: Umeå universitet.

Örtegren, Hans (2014). Digital media added on to the subject of Art in secondary schools. *Education Inquiry*, Vol. 5, No. 2, June 2014, pp. 195-214.

Bildförteckning

- Bild 1 Skärmdump ur ett elevarbete i "Side by side". Nordskolan, estetik och media/rörlig bild och TV-produktion.
- Bild 2 Elevarbete "Vrickad verklighet." Digitalt skapande i estetik och media årskurs 3, Nordskolan.
- Bild 3 Elevarbete i digitalt skapande. "Det finns alltid en morgondag. Es gibt immer ein Morgen". Estetik och media årskurs 3, Nordskolan.
- Bild 4 Elevarbete i digitalt skapande. "Det finns alltid en morgondag. Es gibt immer ein Morgen, efter Morgen". Estetik och media årskurs 3, Nordskolan.
- Bild 5 Elevarbete i digitalt skapande, årskurs 1 i estetik och media, Sydskolan.
- Bild 6 Elevarbete Diskrimineringsgrunder, digitalt skapande i årskurs 1, estetik och media, Sydskolan.
- Bild 7 Elevarbete, Diskrimineringsgrunder, digitalt skapande i årskurs 1, estetik och media, Sydskolan.
- Bild 8 "Efter sexton" Elevarbeten, rörliga bilder. En skärmdump från en lokal dagstidnings hemsida.
- Bild 9 Elevarbete, work in progress. Porträtt med ritplatta. Bild och form årskurs 1, Nordskolan.
- Bild 10 Kentaur Elevarbete med ritplatta. Bild och form årskurs 1, i Nordskolan.
- Bild 11 En elev vid ritplattan. Bild och form årskurs 1, i Nordskolan.
- Bild 12 Elevarbete, affisch Bild och form årskurs 2 i Sydskolan.
- Bild 13 Fritidsarbete, Lone Wolf, Bild och form årskurs 2 i Sydskolan.
- Bild 14 Fritidsarbete, Bild och form årskurs 2 i Sydskolan.
- Bild 15 Fritidsarbete, Bild och form årskurs 2 i Sydskolan.

Anna Ekström

Anna Ekström är filosofie doktor och innehar en postdoc vid Centrum för demensforskning (CEDER), Linköpings universitet, där hon arbetar med frågor som rör interaktion och samarbete i aktiviteter som involverar personer med en demenssjukdom. Ekström har tillsammans med Hasselskog arbetat fram den Nationella Ämnesutvärdering i slöjd NÄU 13.

Peter Hasselskog

Peter Hasselskog är universitetslektor vid slöjdlärarytbildningen HDK, Göteborgs universitet där han främst undervisar i ämnesdidaktik. I sin forskning har han speciellt fokuserat på slöjdlärarens roll och betydelse för elevernas möjligheter till lärande. Peter har också varit engagerad av Skolverket i arbetet med slöjdämnets kursplan, bedömningsstöd och nationella ämnesutvärderingar.

Anders Marner

Anders Marner är professor emeritus i pedagogiskt arbete med inriktning mot bilddidaktik vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. Hans forskning fokuserar på estetiska frågor i skolan och i synnerhet ämnet bild. Anders Marner har deltagit i flera nationella utvärderingar i ämnet. Teoretiska intressen är mediciekologi, sociokulturell teori samt semiotik.

Hans Örtegren

Hans Örtegren är docent i pedagogiskt arbete vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå Universitet, med bakgrund som bildlärare och konstvetare. Ett av hans forskningsområde är konstpädagogik, något som resulterade i "Konst som läranderesurs", ett nordiskt projekt 2009. Han har varit med vid genomförande av Skolverkets Nationella Utvärdering av bildämnet NU 03 och NÄU 13.

Institutionen för estetiska ämnens rapportserie heter Tilde, (-). Rapportserien ges ut av institutionens vetenskapliga råd. Ordet tilde kommer från spanskan, ursprungligen från latinets titulus, en typ av romerska inskriptioner på sten. ~ är också ett diakritiskt, särskiljande, tecken som förändrar en bokstavs uttal eller betoning.

Rapport nummer 15 består av fyra artiklar, två vilka omfattar en kunskapsorientering av forskning inom slöjd- och bildämnet samt två forskningsartikler som båda undersöker digitalt bildarbete på högstadiet och på gymnasiet.

ISBN: 978-91-7264-535-6

ISSN: 1103-8470



Institutionen för estetiska ämnen
Umeå universitet