



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bildämnets självbild

En undersökning av vilken roll bildämnet spelar i historien och idag

Ida Emanuelsson
Josefin Jansson

LAU370

Handledare: Joakim Forsemalm

Examinator: Jakob Wenzer

Rapportnummer: HT08-1030-05

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Bildämnets självbild- en undersökning av vilken roll bildämnet spelar i historien och idag.
Författare:	Ida Emanuelsson och Josefin Jansson
Termin och år:	HT 2008
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Joakim Forsemalm
Examinator:	Jakob Wenzer
Rapportnummer:	HT08-1030-05
Nyckelord:	Bildämnet som avbildning, uttrycksmedel och kommunikationsmedel, radikal och modest estetik, diskursanalys, förändring, bildämnet som kunskap.

Sammanfattning:

Är bildämnet kunskap? Kan elever få insikter som behövs för att förstå världen de lever i genom bildämnet? Det är frågor vi ställde oss då vi ville undersöka bildämnets självbild med diskursanalytiska teorier och metoder. Orsaken var hur betydelse kring bildämnet som lägre stående kunskap, än teoretiska ämnen, skapas av exempelvis politiker. Vad beror detta på? Vi undrade därför vilka roller bildämnet har spelat historiskt och vilken betydelse dessa roller kan ha för bildämnets identitet i skolan idag? Vi undrade även hur bildlärare talar om sitt ämne numer och vilka konsekvenser det kan få för bildämnets relevans i skolan?

För att besvara våra frågor studerade vi historiska resonemang om bildämnet och intervjuade bildlärare och bildlärarutbildare. Från Gunnar Åsén (2006) tog vi generella beskrivningar av bildämnet som avbildning, som uttrycksmedel och som kommunikationsmedel och skapade diskurser. Vi analyserade sedan våra informanternas svar utifrån ovanstående tre diskurser om bildämnet. Vi bildade även en fjärde kategori som vi inte räknade som en diskurs i vår analys. Det är snarare ord och meningar våra informanter verkade se som omständigheter som försvårar diskursbyte inom bildläraryrket.

Diskursen om bildämnet som kommunikationsmedel verkar dominerande i forskarvärlden, men mindre utbredd bland våra informanter. Vi säger inte att någon av diskurserna ska bort i skolan, utan förändras, medvetandegörs och anpassas till dagens visuella samhälle som verkar kräva bildtolkande förmåga. Istället för fokus på tekniker och görande måste bildlärare sätta upp syfte och mål med sin undervisning. Kursplanerna bör av samma skäl förändras. Bildlärare behöver fylla sitt ämne med betydelser som är utmanande och självsäkra. På så sätt kan bildämnet bli relevant för eleverna då det närmar sig det övriga samhället. Bildämnet kan bli det demokratiska ämne det har potential att bli. Fler elever får chansen att finna sin unika egenart genom att pröva olika alternativ med konstens hjälp.

Förord

Efter att vi hade genomfört vår första del av lärarutbildningen, bestående av pedagogik och bild- och forminriktning läste vi olika kurser för att återförenas vår sista termin och utföra detta arbete. Arbetet har pågått under november 2008 fram till början av januari 2009. Dessa veckor har varit lärorika, givande och roliga. Vårt samarbete har fungerat bra och våra olika tankar, erfarenheter, kunskaper och perspektiv runt bildämnet, bildlärare, litteratur, studiegångar med mera har varit värdefulla under arbetets gång. Vi har ibland delat upp arbetet och jobbat var för sig men med telefon och e-postkontakt, som vid litteraturstudier och viss textskrivning. Andra delar som exempelvis analyser, intervjuer, bearbetning av text har vi genomfört tillsammans under samma tak och bollat mellan oss.

Tack till alla som på ett eller annat sätt har hjälpt oss och stöttat oss på vägen så att fullbordandet av detta arbete varit möjligt. Vi hoppas att läsningen av vår uppsats ska ge andra lika mycket som det har givit oss att skriva den och att det kanske kan vara en bit på vägen i vår önskan om alla kunskapsformers lika värde.

Göteborg den 6 januari 2009

Ida Emanuelsson och Josefin Jansson

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	2
1. Inledning	3
1.1 Bakgrund	3
1.2 Syfte	4
1.3 Problemställning	4
1.4 Vårt arbetes disposition	4
2. Teori och metod	6
2.1 Diskursanalys som teori och metod	6
2.1.1 Diskurs, socialkonstruktionism och språk	6
2.1.2 Diskurs, struktur och förändring	7
2.1.3 Intertextualitet och diskursordning	8
2.2 Genomförande	8
3. Empiriskt material och analyser	11
3.1 Diskursanalys i vår examensuppsats	11
3.2 Historiska diskurser om bildämnet i litteratur	11
3.2.1 Bildämnet	11
3.2.2 Avbildning och uttryck	13
3.2.3 Skolan och samhället	14
3.2.4 Skolan och estetiken	15
3.2.5 Sammanfattning av historiska diskurser om bildämnet i litteratur	18
3.3 Intervjuer	18
3.3.1 Anna	18
3.3.2 Maria	20
3.3.3 Fredrik	20
3.3.4 David	22
3.3.5 Ulla	24
3.3.6 Anders	26
3.4 Analys av empiriskt material	28
3.4.1 Bildämnet som avbildning	29
3.4.2 Bildämnet som uttrycksmedel	30
3.4.3 Bildämnet som kommunikationsmedel	31
3.4.4 Konsekvenser, påverkan och sammanfattning av analysen av empiriskt material	32
4 Sammanfattande diskussion	35
4.1 Didaktiska konsekvenser	35
Referenslista	38
Bilagor	41

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Är bildämnet kunskap? Kan elever bli ”bra medborgare, få en god utveckling och en förståelse för den värld vi lever i” med hjälp av bildämnet? (Anita Ferm, 5 februari 2007). Enligt Anita Ferm, regeringens nuvarande gymnasieutredare finns andra ämnen som ”man absolut måste läsa i gymnasiet” för att få de kunskaperna (Anita Ferm, 5 februari 2007). I början av året 2008 kom ett förslag på en ny gymnasiereform på uppdrag av regeringen. Ferm föreslår där att Estetisk verksamhet inte längre ska vara ett obligatoriskt ämne inom gymnasieskolans alla program men hon tycker ändå inte att Estetisk verksamhet får stryka på foten eftersom kursen fortfarande ska vara valbar. På så sätt menar Ferm att det kommer visa sig om de estetiska ämnena är viktiga eller inte. Hon konstaterar att det är en ”avvägning, som inte är helt lätt att göra”, med tanke på vilka ämnen i skolan som ska prioriteras och inte (Anita Ferm, 5 februari 2007). Det Ferm säger tror vi är grundat på den status som skolans olika ämnen verkar ha.

Kunskap för oss skribenter handlar inte om inläring genom ”røv- til- bœnk- undervisning” vilket även Lena Aulin-Gråhamn, fil. mag. i utbildningsvetenskap med inriktning mot praktisk pedagogik, fransäger sig (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004: 39).¹ Det handlar istället om en vidgad syn på kunskap och bildning där estetik kan ge de begreppen ny betydelse som är relevant i dagens visuella samhälle. Det handlar också om alla de i *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94) erkända kunskapsformerna *fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet* (Skolverket). I kursplanen för Estetisk verksamhet står det att eleverna ska arbeta mer med reflektion och diskussion där de kan utveckla sina egna idéer och tankar. Eleverna får en chans att finna sin *unika egenart* (Skolverket) inom ännu ett ämne. Även om det i programmålen för det Estetiska programmet står mycket om reflektion och analys återfinns främst tekniker och bildframställning i de fyra olika kursplanerna för Bild och/eller form (Skolverket). Gamla bildtraditioner verkar alltså leva kvar i vissa kursplaner, varför bildämnet kanske upplevs som obetydligt av eleverna. Bildämnet har nämligen i den *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (NU03) beskrivits som ett ämne med lågt anseende och eleverna betraktar det inte som viktigt i skolan eller för framtiden även om de tycker att det är ett roligt ämne (Skolverket).² Vi tror inte att vart och ett av de ovan nämnda fyra F:en blir uppmärksammade om Estetisk verksamhet tas bort och alla elevers rätt att utforska sin unika egenart går förlorad. För oss båda har bildämnet och annat estetiskt lärande varit en viktig del i hela vår utveckling, men vi har stött på en nedslående attityd till bilden både genom erfarenheter från det här arbetets empiriska material och i vår utbildning för övrigt. Vi anser att bildämnet kan bidra med viktiga insikter att orientera sig med i världen, vilket vi också ska försöka visa med denna rapport.

Peder Hofmann som är anställd på Kungliga musikhögskolan, uttalar sig i samma artikel som ovan om att han är kritisk till det nya utredningsförslaget. Han anser att det Jan Björklund, utbildningsminister, sa 2006 om ”att kulturella uttrycksmedel och kulturell medvetenhet är en nyckelkompetens som är nödvändig för ett framtida Europa(...) rimmar illa med att inte längre

¹ ”Røv- til- bœnk- undervisning” förstår vi Aulin-Gråhamn, betyder att sitta ner i skolbänken och studera in faktakunskaper.

² Se vidare i *Bild, ämnesrapport till rapport 253 (NU03)*, för utvärderingen i sin helhet om bildämnets anseende och utformning, sett ur lärare och elevers perspektiv.

låta den estetiska verksamheten vara ett kärnämne” (Anita Ferm, 5 februari 2007). Hofmann anser att regeringens gymnasieutredning visar att teoretiska ämnen anses viktigare än estetiska. Att uttrycka sig genom andra språk än tal och skrift är centralt i en persons utveckling, vilket Hofmann menar är bortglömt idag. Han tror att den rent teoretiska kunskapen värderas högre eftersom den är lättare att mäta. Hofmann avslutar med att det är oroande att estetiska ämnen även ger lägre poäng i högskolans nya antagningsregler än andra ämnen. Han tror att det gör att dessa ämnen kommer att väljas bort även om eleverna vill läsa dem (Anita Ferm, 5 februari 2007). Vissa elever verkar alltså tvingas eller ”ha rätt till”, beroende på synvinkel, att välja bort estetisk verksamhet för att kunna söka vidare till högskola och universitet (Haldert, 18 oktober 2008). Politiker pratar om att ämneskunskaperna inte är tillräckliga och insikter räknas i princip i antal högskolepoäng. Aulin-Gråhamn menar att mer kvalificerade och bredare ämneskunskaper behövs, inte fler poäng eller faktakunskaper. Enligt författaren var många ledande personer inblandade i bildningsdebatter i början av 1900-talet. Idag får skolpolitikerna arbeta ostört och reformförsök efter reformförsök genomförs, medan skolan och därmed lärarna knappt hörs (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004). Trots denna utveckling finns mycket inom forskning som talar till bildämnets fördel när det gäller identitetsskapande, utveckling av helhetsperspektiv, omvärldsuppfattning etcetera, men om eleverna inte uppfattar att bildämnet kan hjälpa inför och i framtiden vad är det som påverkar att de tycker så? Kan det vara lärares, politikernas och andra vuxnas inställning till vad kunskap är?

1.2 Syfte

Vårt syfte med denna uppsats är att försöka förstå bildämnets roll förr och nu och vilka följder de olika synsätten kan få för det ämnet idag. Vi vill undersöka bildämnets självbild, därför tittar vi på hur litteratur talar om bildämnet i historien och för att ta reda på vilken syn på bildämnet som råder bland lärare nuförtiden intervjuar vi några bildlärare och bildlärarutbildare.

1.3 Problemställning

- Vilka roller spelade bildämnet historiskt och vilken betydelse kan dessa roller ha för bildämnets identitet i skolan idag?
- Hur talar bildlärare och bildlärarutbildare om sitt ämne idag och vilka konsekvenser kan det få för bildämnets relevans i skolan?

1.4 Vårt arbets disposition

I kapitel ett (1) tar vi upp bakgrunden till vårt intresseområde. Det rör sig runt bildämnets identitet och status. Med bildämnet menar vi främst kurser på gymnasiet där bild och form ingår, såsom Estetisk verksamhet. Dessa avgränsningar gör vi för att vi själva är blivande gymnasielärare och har Bild och Form som första inriktning. NU-03 använder sig av begreppen *estetiska ämnen* och kort och gott *bild*, vilket vi också kommer att göra ibland.

I början av kapitel två (2) har vi en generell genomgång av diskursanalysens teorier och metoder och hur vi använt oss av dem. I genomförandedelen beskriver vi hur vi har gått tillväga med hela studien. Som hjälp att strukturera arbetet har vi förutom en bok om diskursanalys som teori och metod, använt oss av metodbeskrivningar av Staffan Stukát (2005), universitetslektor vid Enheten för lärande och undervisning i Göteborg och Eva Fägerborg (1999), verksam etnolog vid Nordiska museet.

I det tredje kapitlet (3) beskriver vi än en gång hur vi arbetat med diskursanalys i vår litteraturstudie och våra intervjuer för att påminna läsaren. Därefter kommer det empiriska materialet i form av dels historiska diskurser om bildämnet i litteratur och dels intervjutranskriberingar. En del litteratur som vi har använt är även kopplad till bildämnet i grundskolan, men är ändå användbar i vår undersökning. Det följs av analys av det empiriska materialet.

I kapitel fyra (4) finns vår sammanfattande diskussion där vi, förutom i analysen i kapitel tre, trycker på de ämnesdidaktiska konsekvenser vi funnit genom vår diskursanalys. Med *följder* och *konsekvenser* menar vi de didaktiska konsekvenser för bildämnets självbild som vi fått fram genom att titta på hur diskurserna används och inte används bland bildlärare och i litteratur. Det är dock ämnesdidaktiska konsekvenser som vi i längden tror kan påverka hela skolan. Konsekvenser är viktiga i diskursanalyssammanhang för att det visar på möjligheter till förändring.

2. Teori och metod

Vi anser att diskursanalys fungerar som teori och metod i vår analysdel för att det är ett öppet tillvägagångssätt där människors meningsskapande och förståelse av världen är i fokus.³ Det anknyter till vårt syfte och våra frågeställningar där informanterna och deras uppfattningar står i centrum. Begreppen som vi har plockat ut är några av de hos Marianne Winther Jørgensens och Louise Phillips, verksamma vid Roskilde universitetscenter, mest grundläggande för diskursanalysens teorier och metoder. De är *diskurs*, *diskursordning*, *socialkonstruktionism* och *intertextualitet*. Vi beskriver i genomförandedelen också hur vi konkret har gått tillväga då vi har använt diskursanalys i våra litteraturstudier och på materialet från våra informanter.

2.1 Diskursanalys som teori och metod

2.1.1 Diskurs, socialkonstruktionism och språk

Winther Jørgensen och Phillips (2000/2007) menar att idag används ordet *diskurs* utan eftertanke. Det har både urholkat begreppet och fyllt det med otaliga och ibland motstridiga innehåll. De menar att diskursanalys är en *socialkonstruktionistisk* paketlösning med teorier och metoder, men säger att som användare av diskursanalys får vi göra om teorier så att de passar in i diskursramen.⁴ Författarna behandlar tre diskursanalytiska vinklingar *diskursteori*, *kritisk diskursanalys* och *diskurspsykologi* (2000/2007: främst kap 1-4). I ett fjärde alternativ, *ett integrerat perspektiv*, sammanför de delar ur de tre föregående perspektiven med egna förslag på ett nytt sätt (2000/2007: främst kap 5). Det är framförallt det sistnämnda vi kommer att använda oss av i vår analysdel varför vi kommer att beskriva det mer ingående.

Författarna verkar överens om att olika diskursdefinitioner har en minsta gemensam nämnare i att vara ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000/2007: 7). För vår del blir det att studera det utsnitt av världen som är diskurser om bildämnet och om de finns i skolan. De skriver också, med Vivien Burr som är doktor i psykologi, att dessa socialkonstruktionistiska angreppssätt främst bygger på ”en kritisk inställning till självklar kunskap(...) Historisk och kulturell specificitet (...) Samband mellan kunskap och sociala processer (...) [och] samband mellan kunskap och social handling” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000/2007: 11-12). Vår tolkning av det är dels att sanningen är en produkt av hur vi ger betydelse åt världen, dels att våra identiteter och uppfattningar är föränderliga. Slutligen förstår vi författarnas förklaring av Burr som att kunskap och vad som är sant och falskt, uppstår i sociala sammanhang och som en konsekvens av det blir vissa beteenden och handlingar socialt acceptabla i specifika situationer och andra inte.

I språk ingår enligt Winther Jørgensen och Phillips även bilder, fast det är inte alla teoretiker vilka de tar upp som aktivt nämner bilder som språk. De skriver att vårt sätt att tala om saker och händelser alltid är färgat eller ideologiskt, det är aldrig helt objektivt. Det vill säga vårt språk påverkar och påverkas av *omvärlden*, *identiteter* och *sociala relationer*, som vi nämnde ovan.

³ Se 3. *Empiriskt material och analyser*. Detta är den första av ett antal så kallade korsreferenser som vi använder oss av i denna rapport för att exempelvis hjälpa läsaren att hitta mer information i ett annat avsnitt längre fram eller för att minnas var hon eller han läste om ämnet/ordet/sammanhanget tidigare. Det är inte för att stressa läsaren att gå vidare eller hoppa runt i uppsatsen.

⁴ Se nästa stycke för beskrivning av vad socialkonstruktionism innebär i diskurssammanhang.

Däri finns maktrelationer som i vårt fall kan exemplifieras med att vissa sätt att tala om bildämnet är mer norm just nu än andra. En del åsikter är i det närmaste förbjudna på några institutioner medan ytterligare tankar ses som självklara.

2.1.2 Diskurs, struktur och förändring

Vi vill försöka se spår av förändring hos våra informanter eller ”peka ut de platser varifrån förändring med störst sannolikhet kan påbörjas” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000/2007: 151). Vi vill inte enbart visa på fenomen i de diskurser vi är med och skapar i denna undersökning. Vi tar därför över Winther Jørgensen och Phillips val av att se *struktur* och *praktik* som en och samma process, för på så sätt har människan teoretiskt sett makt över sina handlingar.⁵ Vi behöver dock följa författarnas råd om att ibland titta på struktur och praktik var för sig i de konkreta intervju svar vi har samlat in. Då blir det enklare att upptäcka vad som är föränderligt och vad som är relativt fasta handlingsmönster vilka vi med olika resultat kan påverka, om vi tolkar författarna riktigt.⁶ Strukturen eller diskursen kommer fram i ljuset, genom att även *hur* vi använder den beaktas och strukturen är inte längre en osynlig och objektiv faktor utan chans till förändring. I vår undersökning är strukturen bildämnets traditioner i vår litteraturstudie och informanternas svar är det konkreta användandet av de diskurserna.⁷ Vi får möjlighet att bygga en ny identitet då delarna inte är absolut fixerade eller har ett bakomliggande och mer verkligt subjekt. Diskursteori och diskurspsykologi säger ungefär att allt finns i diskursen. Kritisk diskursanalys tänker sig att det finns sociala faktorer *utanför* diskursen, som ändå inverkar på den. Bland annat Norman Fairclough, professor i lingvistik vid Lancaster University, har varit med och skapat den kritiska diskursanalysen. Fairclough tycks anse att vissa grupper av människor eller enskilda personer har svårare att värja sig mot maktkonstellationer utanför den egna diskursen än andra, varför vi bör titta på konkreta situationer, som vi nämnde ovan. Oavsett vad vi skribenter tror och inte, finns det informanter i vårt empiriska material som verkar uppleva sin tillvaro på detta sätt och det är anledningen till att vi tar upp det överhuvudtaget.

Den stora Sanningen finns, med Fairclough och det integrerade perspektivet, alltså inte bakom det vi ser som under moderniteten, modernismen eller vad man väljer att kalla perioden.⁸ Det gäller att upptäcka sådana strukturer för att kunna förändra, släppa in fler åsikter, bjuda in större grupper av människor, upptäcka orättvisor etc. Allt kan vara annorlunda, säger författarna genom både Burr och diskursteorin. Dock inte så att det går över i nihilism eller ren relativism, om vi förstår Winther Jørgensen och Phillips korrekt, utan det konstruerade är fortfarande verkligt för

⁵ Vi förstår struktur och diskurs som ungefär samma sak: ett bestämt sätt att tala om saker och ting eller skapa mönster och mening av omvärlden, men i diskurs ingår enligt vissa teoretiker även praktik eller konkret användande av strukturer.

⁶ Se de relaterade begreppen *kontingens* och *permanens* under 3.1 *Diskursanalys i vår examensuppsats*.

⁷ Se 3. *Empiriskt material och analys*.

⁸ Under vår utbildning har vi förstått moderniteten eller modernismen (beroende på ämne) som en västerländsk strömning av kritik mot förevarande epoker. Moderniteten har olika tidsperiod beroende på land, men runt slutet av 1700 (industrialismen) till början eller mitten av 1900-talet. Idag ifrågasatt som verkligt kritisk, av vad vissa kallar postmoderniteten eller senmoderniteten. Det finns flera benämningar. Andra menar att denna period också är förbi och att vi närmar oss det gamla igen fast med nya och medvetandegjorda ögon. Ett nyckelbegrepp som moderniteten stod för är att det finns en sanning, den stora Sanningen, som existerar bakom det synliga och är mer verklig än det gemene man kan upptäcka. Exempelvis uppstod psykoanalysen nu vilken hade det omedvetna eller den dolda sanningen som studieobjekt. Se en kortare historisk beskrivning under 3.2 *Historiska diskurser om bildämnet i litteratur*.

de inblandade personerna.⁹ Vi måste också vara medvetna om att så fort vi avtäckar ett missförhållande och upphöjer det, till exempel bildämnets förmodat låga status, hamnar något annat i bakgrunden oavsett om det är vår avsikt eller inte. Allt verkar inte kunna finnas i rampljuset samtidigt, men vi kan medvetandegöra detta faktum genom att uppmärksamma så många diskurser som möjligt. Om det känns övermäktigt kan vi bidra med att lägga ännu en möjlig diskurs till skaran av diskurser.

2.1.3 Intertextualitet och diskursordning

Faircloughs *intertextualitet* och *interdiskursivitet* är tankar som Winther Jørgensen och Phillips tar upp i sitt integrerade perspektiv (2000/2007). Hos Fairclough innebär det metodiskt att studera hur konkreta texters uppbyggnad skapar mening genom att baseras på tidigare så kallade betydelseformationer och hur dessa diskurser sätts samman i nya grupperingar. Han uppmärksammar alltså både reproduktion och förändring.

Intertextualitet är ett tecken på och en drivkraft i social och kulturell förändring (...). När man studerar förändringsprocesser ur ett kritisk-diskursanalytiskt perspektiv är det viktigt att betänka att de diskursiva praktikerna alltid fungerar i ett dialektiskt samspel med andra sociala praktiker, och att dessa andra sociala praktiker kan sätta vissa strukturella gränser för hur diskurserna kan användas och förändras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000/2007: 132).

Den metoden kommer vi att använda i vår analys genom att överföra vissa av begreppen från vår litteraturstudie på våra informanternas intervjuvar för att kunna ”ha en idé om vad det är som den konkreta praktiken reproducerar eller förändrar” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000/2007: 133), men som författarna påpekar är Fairclough enbart intresserad av texter, inte intervjuer. Därför föreslår de att bland annat diskurspsykologin har användbara exempel på hur intervjuer och transkription av intervjuer kan gå till väga.

Synen på ledande frågor som ett problem, vilket en del tänker sig, håller vi inte med om. Vi sällar oss istället till Winther Jørgensen och Phillips åsikt att inga frågor kan vara helt neutrala och att ledande frågor till och med är en tillgång vid vår typ av frågor, eftersom själv motsägande svar kan visa på bruk av flera synsätt och därmed spår av förändring. Vidare kommer vi att följa Winther Jørgensen och Phillips tillvägagångssätt att identifiera en *diskursordning*, vilket också kommer från Faircloughs textanalys, eller snarare en del av en sådan då det enligt författarna tar längre tid att definiera en hel diskursordning än vad vi har på oss. Diskursordning innebär i vår tolkning en samling av diskurser som alla kämpar om att få ge mening åt till viss del samma sociala territorium eller institution.

2.2 Genomförande

Efter sökning i andra examensarbetens referenslistor som verkade relevanta för vår undersökning, gjorde vi en diskursanalytisk litteraturstudie för att kunna pröva våra tankar om ifall bildämnets traditioner påverkar synen på det än idag. Vi fann olika roller som bildämnet har spelat inom skolan, vilka vi valde att kalla diskurser. Det är diskurserna om bildämnet som *avbildning*, som *uttrycksmedel* och som *kommunikationsmedel* vilka vi skriver mer om nedan. Vi stötte även på idéer om att bildämnet skulle kunna användas mer reflekterande, kommunikativt och

⁹ Nihilism och relativism i sina mest extrema varianter förstår vi genom vår utbildning som förnekande av all sanning. Inget är mer sant än något annat så hur kan något vara sant?

meningsskapande än det gör nu. Enligt många forskare borde den kommunikativa aspekten redan tillämpas men de anser att det inte är så än. Vi studerade också styrdokument, utvärderingar, artiklar och utredningar. Utifrån detta konstruerade vi halvstrukturerade intervjufrågor med inspiration från diskurspsykologin. Frågorna anpassades efter gymnasielärare och senare även för lärarutbildare på universitetet.¹⁰ Ett halvstrukturerat intervjusätt innebär att frågorna inte måste vara i en särskild ordning och kan utökas med följdfrågor efterhand (Winther Jørgensen & Phillips, 2000/2007). Det fungerar för vår del då vårt syfte var att förstå hur bildlärare och bildlärarutbildare talar om sitt ämne. Hur de skapar mening kring det. Fägerborg menar via Klein också att i vissa intervjuer läggs vikten vid sakinnehållet, andra fokuserar på muntlig stil och språkliga detaljer. Det beror på kunskapsmålet (Fägerborg, 1999). I detta arbete var alltså kunskapsmålet meningskapande. Vi ville inte lägga alla orden i deras mun. Då kunde ledande frågor ha blivit ett problem, vilket vi nämnde ovan att vi inte anser att det är, men det baserar vi på att informanterna alls har en chans att säga vad han eller hon tycker och tänker. Vid en ännu fastare struktur än den vi valde hade svaren kanske mest handlat om våra egna åsikter. Följdfrågorna syns under 3.3 *Intervjuer*, när de enligt oss och med hjälp av Winther Jørgensen och Phillips (2000/2007) textanalys, är relevanta för läsarens förståelse av var vi som intervjuare finns under intervjun. Läsaren kan själv sätta sig in och tolka vårt tillvägagångssätt. Vår analys blir då mer genomskinligt, vilket är en av diskursanalysens grundtankar.

Totalt intervjuade vi sex personer, varav två är lärarutbildare. Informanterna har jobbat olika länge inom läraryrket.¹¹ Vi skickade frågorna i förväg för att informanterna skulle få tid på sig att tänka. Vi har inte varit intresserade av att sätta någon på pottan på Janne Josefsson-vis, som en informant uttryckte det (personlig kommunikation, 25 november 2008).¹² Svar på frågor är i vår tolkning av diskursteorier konstruerade oavsett om de är framtänkta under lång tid eller givna i ett förbryllat ögonblick. Det finns inga mer verkliga svar. Svaren kan dock bli olika, men det är en undersökning i sig och inte fokus här. Vi informerade de vi kontaktade om att de är garanterade anonymitet, allt enligt Bo Johanssons, fil. dr. och docent i psykologi och Per Olov Svedners, f.d. universitetlektor i svenska, forskningsetiska råd (2006). Namnen som vi har på informanterna är fingerade och valda utifrån en tanke om vanligt förekommande namn. Intervjuerna, skrev vi, skulle ta ungefär trettio minuter men att det inte var någon strikt tidsgräns. Intervjuerna tog mellan tolv och femtiotre minuter då vi genomförde dem.

Informanterna fick även veta att intervjuerna skulle spelas in med Mp3 för vårt eget minnes skull, då vi ansåg att informanternas meningskapande var det viktiga och det skulle antagligen komma bort om vi bara antecknade. Det tar Fägerborg upp när hon menar att man bör ägna sin odelade uppmärksamhet åt informanten (1999). Informanterna intervjuade vi personligen och via högtalartelefon. De telefonintervjuer som vi genomförde var med tidigare lärare till en av oss skribenter, alltså var det inte helt opersonligt.

Efter sammanställning av intervjumaterialet valde vi i vår analys att följa samma temaindelning som Gunnar Åsén, docent i pedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm. Han beskriver bildämnet i historien och vi tolkade hans ord som diskurser. Det blir diskurserna om bild som *avbildning*, som *uttrycksmedel* och som *kommunikationsmedel*. Vi valde de orden för vår diskursindelning

¹⁰ Se intervjuformulär i bilaga 1 och bilaga 2.

¹¹ Mer information om varje informant under 3.3 *Intervjuer*.

¹² Janne Josefsson som i sin egenskap av journalist är känd för vara rakt på sak då han intervjuar människor.

därför att ”en enskild undersökning omfattar ju bara en rätt begränsad mängd konkreta diskursiva uttryck, och för att säga något meningsfullt om dem, till exempel om de bidrar till reproduktion eller förändring, måste man ställa dem mot en eller annan bakgrund.” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000/2007: 133). I intervjuerna berättar informanter om sina *erfarenheter, tankar* och *upplevelser*. Det är informanternas versioner och tolkningar som är i fokus, men vi som intervjuare har rätt att analysera svaren läser vi Fägerborg (1999). Vi uppmärksammade ”vad som är typiskt och generellt i den här berättelsen och dra[r] trådarna från det unika och konkreta till generella fenomen och övergripande forskningsteman. Ofta fäster man sig vid speciella formuleringar, som fångar in och belyser en viss frågeställning man arbetar med” (1999: 60). Åsén gav oss det *generella* om bildämnets olika historiska och nutida traditioner. Informanterna skänkte oss de *speciella formuleringarna* i våra konkreta intervjusituationer vilka vi la till de av Åsén inspirerade diskurserna. Det är ord som vi tog ur transkriberingarna av informanterna som vi diskursanalytiskt ansåg hade liknande innebörd. Tillexempel finns i diskursen om bildämnet som avbildning görande/skapande, teknikkunskaper och modest estetik. Vi bildade även en fjärde kategori som vi inte räknar som en diskurs. Dessa speciella formuleringar verkade väsentliga för informanterna själva eller vanligt förekommande. Det var ord och meningar de verkar se som omständigheter vilka försvårar diskursbyte inom bildläraryrket. De indikerade kontingens eller permanens, det vill säga förändring av eller stabilitet inom diskurser.¹³

¹³ Se till exempel 3.1 *Diskursanalys i vår examensuppsats*.

3. Empiriskt material och analyser

Först kommer ett förtydligande av hur vi har använt diskursanalys i detta examensarbete för att påminna er läsare om det som vi har funnit mest centralt i förhållande till ämnet för rapporten, syfte och frågeställningar. Vår litteraturstudie och vårt intervjumaterial som vi beskrev tillvägagångssättet av ovan återfinns därefter, med en avslutande analys av båda.

3.1 Diskursanalys i vår examensuppsats

Socialkonstruktionismen ligger som ett raster över hela vårt arbete. Det innebär ifrågasättande av absolut sanning och bakomliggande strukturer. Det betyder också att diskurser anses uppstå via social interaktion i tal, handling och andra sociala processer.¹⁴ Med intervju som metod ska vi försöka visa hur lärare talar om ämnet idag. Vilka konsekvenser det kan få för skolan och de som finns i den ska vi undersöka genom att analysera intervjumaterialet med diskursanalytiska beteckningar och begrepp såsom Faircloughs *intertextualitet* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000/2007). För att veta *vad* vi ska analysera och kunna besvara frågan om vilken roll bildämnet spelade förr och vilken betydelse det har för bildämnets meningsskapande idag, följer vi hans teori om att historien avtäckar diskurser och pekar ut hur och var förändring kan ske. Metoden för det är i vårt arbete att studera litteratur kring bildämnet diskursivt.

Steg ett i vår diskursanalys blir att avgränsa en grupp diskurser, som kan ses som en *diskursordning*. Med tanke på de maktrelationer som vi nämnde under *2.1.1 Diskurs, socialkonstruktionism och språk*, blir följande steg att titta på vad diskurserna inte är överens om/*kontingens* och vad de ser som självklart/*permanens*, för där ser vi enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000/2007) vilka konsekvenser den ena eller andra diskursen ger, i vårt fall i skolan. Till slut vill vi också försöka peka på om och hur informanterna erfar att de kan påverka sin situation och i det visa på förändring eller möjliga positioneringar bland de olika åsikter som florerar. Vi ska analysera litteraturen och våra informanternas svar genom att göra oss själva så genomskinliga vi förmår och samtidigt ge vår egen version av hur bildämnet kan förändras. Allt det har vi förstått som det mest centrala i Winther Jørgensens och Phillips integrerade diskursanalytiska perspektiv, även om det inte är de enda komponenterna.

3.2 Historiska diskurser om bildämnet i litteratur

Med Winther Jørgensen och Phillips introducerande bok om diskursanalys har vi undersökt hur litteratur talar om bildämnet. De begrepp som har varit tydligast under vår läsning är bild som *avbildning*, som *uttrycksmedel* och som *kommunikationsmedel*. Det är den indelningen av bildämnet i historien som vi har valt att kalla diskurser. Diskursen om bildämnet som kommunikationsmedel är den som matchar dagens samhälle mest, förstår vi litteratur och informanter som, medan de båda andra diskurserna är mer inaktuella om de får stå för sig själva. Det återkommer vi till i kapitlet *3.4 Analys av empiriskt material*.

3.2.1 Bildämnet

Åsén (2006) delar in bildämnets historia i tre faser: teckning som *avbildning*, teckning som

¹⁴ Se *2.1 Diskursanalys som teori och metod* för en utförligare beskrivning.

uttrycksmedel och bild som *kommunikationsmedel*.¹⁵ Denna indelning ser vi med hjälp av Winther Jørgensen och Phillips (2000/2007) som olika diskurser inom diskursordningen Bildämnet. Åsén medger att det är en förenklad sortering, men det gör historien överblickbar. Han menar att alla bildämnets traditioner lever kvar mer eller mindre. Det kan tolkas som ett diskursanalytiskt tänkande. Bildämnet har i praktiken varit svårt att legitimera åtminstone de senaste 20-30 åren eftersom det inte är aktualiserat. Läroplanerna har inte följts, vilka talar om att bildämnet behöver bli mer kommunicerande och analyserande förstår vi Åsén som. Anledningen till den långsamma utvecklingen tror han ligger i att lärare har svårt att välja bland alla traditioner. Enligt Fairclough kan det dock vara tecken på vilja att förändras. I utredningen NU03 finner vi att det i början av 2000-talet fortfarande är så och att det genom Hans Wetterholm, aktiv vid lärarutbildningen i Kalmar, kan bero på att bildens kursplan bygger på kvarlevor av olika bildtraditioner (Skolverket). Efvä Lilja, rektor vid danshögskolan i Stockholm (2006) tror att utvecklingen går långsamt på grund av rädsla att inte uppfylla samhällets normer. Rädsla för det okända. Vi tolkar henne diskursanalytiskt som att denna känsla begränsar förmågan att förändra, när det är just upptäckandet och bearbetningen av det främmande som gör estetiska uttryckssätt betydande. Åsén tror också att elevers förväntningar på ämnet som fritt gör att lärare försöker tillgodose det och lärande genom skapande glöms bort(2006). Ämnet som fritt ser vi som diskursen *bild som uttrycksmedel*.

Balansen mellan teoretiska och praktiska ämnen i skolan är skev skriver Åsén (2006). Teoretisk kunskap kan tänkas som en konkurrerande diskurs till praktisk kunskap i samma diskursordning. Teori kan också ses som ett yttre hot mot bildämnet som diskurs, eller *andra sociala praktiker* som Fairclough kallar det hotet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000/2007). Teoretisering av bildämnet i form av bland annat bildanalys skedde i och med 1969-års läroplan men inget praktiskt inslag skrevs med i de teoretiska ämnena. Den teoretiska diskursen kan här sägas ha maktövertaget. Dessutom är tillgången till datorer, digitalkameror etcetera knapp anser Åsén och han talar vidare om att vissa skolor och program har mer av bildämnet, medan andra koncentrerar sig på svenska, engelska och matte. Han anser att vissa delar av grundskolan håller på att bli en så kallad treämnesskola (Åsén, 2006). NU03 säger att det finns åsikter som antyder att politiker istället för att fokusera på utbildningen som helhet lägger större vikt vid hur svensk utbildning står sig internationellt, främst inom matematik och språk (Skolverket). Skolan kan här tolkas som en diskursordning där olika åsikter slåss om att definiera vad skolan bör vara och inte vara. Madeleine Hjort, frilansande kultur- och pedagogikarbetare, frågar på liknande sätt varför man inte använder sig av konsterna för att ”förmedla och förankra samhällets grundläggande värden” (2001: 76) i skolans arbete. Vår tolkning av Hjort genom Winther Jørgensen och Phillips är att pedagogiken har inställningen att de estetiska ämnena står för det emotionella medan teoretiska ämnen står för logiken. Det är ännu ett sätt att förena makt och teori. Hjort menar att konstarnas språk kan påverka eleverna att finna sin unika egenart. Det behövs alltså fler kunskaper inom diskursen skola, för att elever ska få större förståelse och reflektionsförmåga, än att klara av att räkna, skriva och läsa. Det anser Hjort att konsterna kan bidra med (2001). Hjort kopplar i en senare skrift utvecklingspsykolog Howard Gardners teori om så kallat multipla intelligenser till lärprocesser. Det vill säga att sinnena, emotioner och minnet förs ihop med hur dessa kan utvecklas med hjälp av konsterna (2002).

¹⁵ *Teckning* kallades bildämnet fram tills att 1980-års läroplan kom, då det bytte till just *bild* (Åsén, 2006). Vi väljer att kalla ämnet för bild i våra diskurser oavsett vilken tidsålder vi talar om, för att läsaren lättare ska kunna relatera till det vi skriver.

3.2.2 Avbildning och uttryck

Hos Åsén (2006) kan vi läsa att det är under 1800-talets första hälft som teckning börjar komma in i skolan och bli en verksamhet för större skaror, utom i Sverige. Här blir ämnet teckning obligatoriskt först 1856. Tidigare fanns teckning i individuella studieformer och vid akademier eller i ateljéer skriver Åsén. Bildämnet var från början inte en diskurs inom skolan tolkar vi honom som. Han talar också om hur man under denna tid i olika länder använde sig av teckningens förmåga att öva elevernas seende, som ett led i att utbilda arbetskraft bland annat för den växande industrin. Åsén tar i samband med det upp en disciplinerande undervisningsteknik som var inspirerad av den schweiziske pedagogen Johann Heinrich Pestalozzi som levde under 1700- och början av 1800-talet. Där stod lärarens auktoritet och exempelvis linjeritning i kollektiva rörelser på schemat. Det ser vi som diskursen om *bild som avbildning*.

Efter den tveksamma början för teckningsämnet i den svenska folkskolan verkar det, då vi läser Åsén (2006), spela en större roll några år senare. Åtminstone för de ynglingar som läste de naturvetenskapliga ämnena på reallinjen. Det blir *nästan* upphöjt till skrivandets nivå och det talas om bättre *skönhetssinne*, större *tankekraft* och livsviktig *färdighet* i största allmänhet. Han ger en bild av att en del människor i slutet av 1800-talet ville att teckning skulle finnas på alla typer av skolor främst för *landets välstånd* och *ekonomiska utvecklings* skull. Det tolkar vi diskursivt också som avbildning. Andra ansåg att teckning inte borde finnas alls i skolans sfär. Olika diskurser verkade alltså slåss om att definiera vad lärande och kunskap var inom skolan.

I början av 1900-talet dyker ett nytt intresseområde upp: psykologiska teorier, skriver Åsén (2006). Det tänker vi som början till en pendling bort från avbildningsdiskursen mot diskursen *bild som uttryck*. Enligt Åsén portades det gamla stela rutnätet som teckningsunderlag, i alla fall bland framåtblickande forskare och lärare. Fri teckning som hjälpmedel att förstå sin omgivning och progressivistiska tankar om bild i alla ämnen kom i första rummet. Det verkar som om det fick en viss spridning i läroplaner och -medel då vi läser Åsén (2006), men olika diskurser tycks ändå finnas samtidigt. Vi har funnit tankvärda delar hos den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey, som ibland räknas till progressivismen och pragmatismen. Det handlar om hur praktik och teori inte bör delas upp utan vara två likvärdiga delar av samma sak, eller diskurs i vår läsning av honom, nämligen kunskap (1899/2004). Dewey påpekar hur det under tiden för skrivandet av *The school and society*, det vill säga runt 1900-talets början, finns en uppfattning om skolan som påminner honom om medeltidens syn på inläring, en långlivad diskurs alltså, där nästan bara den intellektuella sidan tillfredställs utan tanke på människans behov av praktiskt arbete. Han talar om att specialisering, ensidighet och snävhet dominerar skolundervisningen där begåvning anses höra samman med att anpassa sig till rådande skolsystem och utbud. Dewey (1899/2004) menar inte att endast arbete med händerna ska finnas i skolan, men att båda delar krävs för att klara tidens utmaningar och få skolan närmare samhället, om vi tolkar honom rätt. *Learning by doing*, som är hans välkända uttryck.

Dewey har enligt Ann S. Pihlgren, fil. dr. i pedagogik, en syn på människan som verkar ge henne demokratisk rätt att skaffa erfarenhet. Att uttrycka sig och kommunicera med andra på olika, inte ensidiga, sätt. Detta visar sig bland annat i hans motstånd till att dela upp skolan i ämnen. Ämnen ska helst samarbeta så att gränserna överskrids men alla teman bör innehålla *kunskap*, *färdigheter* och *karaktär*, som Pihlgren säger, för att inläring ska ske (2004). Dewey ser i vår diskursanalys ut att betrakta skolan som en värld där både teori och praktik får en självklar plats. Pedagogerna

Mortimer J. Adler och Célestin Freinet lägger enligt Pihlgren fram det på liknande sätt, då de menar att målen och eleverna ska ligga för lärarnas ögon och inte läroplaner och undervisningsstoff. Samma författare skriver att Dewey ofta anklagades för experimentlusta och andlighet, men lika ofta för att motivera bildämnet med nyttoaspekter, där utveckling av arbetsmoral och mycket annat verkar kunna uppnås genom arbete med händerna (2004). Dewey används i vår tolkning olika beroende på vilken diskurs man tillhör.

Under mellankrigstiden utvecklas enligt Åsén (2006) visioner om ännu friare skapande och åsikter förs fram om hur barnets ursprungliga glädje förstörs av teknikhysteri och alltför hårt styrande. Det fria skapandet tycks kulminera i en form av materialorgie och produkttänk på 1960-talet där frågan ställs ifall mer material hjälper eller stjälper fantasin. Däremellan syns idéer kring att teckning och andra *praktisk-estetiska* ämnen kan få barnen och ungdomarna att klara av pressen från de teoretiska studierna. Här ställer Åsén frågan ”om detta kan ses som en effekt av eller bidragande orsak till ämnets marginalisering och låga status?” (2006: 115). Detta att teckning inte längre stod för något betydelsefullt och utvecklande i sig, förstår vi Åsén som. Vi talar här om diskursen bild som uttrycksmedel med ett stänk av avbildningstemat. NU03 tror att marginaliseringen bottnar i att skriftspråkskulturen ibland ses som den högsta utvecklingen av kommunikation och att det är en utbredd uppfattning i skolan (Skolverket). Det kan diskursanalytiskt uppfattas som en yttre maktfaktor som hindrar bildämnets utveckling.

3.2.3 Skolan och samhället

Skolan har inte kunskapsmonopol längre, eller är den enda diskursen som har med kunskap att göra, som under moderniteten säger Ove Sernhede (2006) som är forskare vid Centrum för kulturstudier, Göteborgs universitet. Han ger därefter en bild av att skolan inte är den plats dit barn och ungdomar söker sig då de behöver hjälp att orientera sig i omvärlden. I en värld som inte längre består av *en* sanning. Han menar att den skulle kunna och bör ha denna roll i ett samhälle som bygger på just personliga val. Han säger inte att allt gammalt ska bort och all undervisning ska utgå från och ha sin grund i ungdomarnas egen förståelse av världen, som den *radikala reformpedagogiken* ansåg på 1970-talet. Detta eftersom skolan, enligt honom, redan ser sig som en del av samhället och ungdoms- eller vardagskulturerna och inte som en absolut motpol. Vi tolkar Sernhede som att skolan istället ska bejaka sitt utifrånperspektiv, inte uppifrånperspektiv, som en tillgång för att kunna erbjuda elever en annan typ av erfarenhet än den de redan känner till. Som ett bidrag till deras diskurser. Skolan måste stå för respekt för olika typer av meningsskapande och -utbyte, demokrati och offentlighet för att klara detta, tycks Sernhede säga (2006). Genom att skolan undersöker sig själv kan den få syn på möjliga ståndpunkter och hur den förhåller sig till elevernas livsvärldar, vilket kan liknas vid att gå diskursanalytiskt till väga. Det kan jämföras med professor i litteraturvetenskap Jan Thavenius åsikt att skolan är en sluten kultur, eller diskurs hos oss, med ett enda språk där människors olika tankar, uppfattningar och intressen får mycket liten plats (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004).

Som Sernhede är emot att dela upp skola och samhälle i två absoluta läger eller diskurser med vår analys, motsäger sig Ola Stafseng, professor i pedagogik vid Oslos universitet, att dela upp skolan i ämnen istället för att ha ett enhetligt fokus på kunskap och utveckling. Han liksom Åsén, skriver att denna uppdelning skedde i nordens efter andra världskriget och i förlängningen ansågs inte de estetiska ämnena vara baserade på en *utviklings-* och *kvalificeringssyn* mer (2006). De tillhörde i vår tolkning inte längre kunskapsdiskursen. Bildämnet skulle istället dana eleverna att uppskatta finkulturen, inte bara designa den. Produkter kräver köpare, vilket Åsén poängterar och

en ny diskurs verkar ha trätt in i skolan: marknadsdiskursen som Winther Jørgensen och Phillips talar om (2000/2007). De praktisk-estetiska ämnena hamnade i marginalen och blev ibland till och med förpassade till den privata/lustfyllda sfären, medan teoretiska ämnen fortfarande hörde till det viktigaste/offentliga/allvarliga diskursen. Enligt Thavenius anses det i skolan att de praktisk-estetiska ämnena inte innehåller det essentiella som elever bör få med sig ut i arbetslivet. Detta kan kopplas samman med de rådande föreställningar som finns i allmänhet mellan konst och vetenskap (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004). Vi tolkar att en könsaspektsdiskurs finns med här också. Ulla Lind, lektor i bildpedagogik på Konstfacks lärarutbildning i Stockholm, säger nämligen genom Åsén att de teoretisk-logiska och ofta icke ifrågasatta ämnena förknippas med det maskulina, medan de praktiska och *icke-rationella* ämnena ses, byggs upp och *kodas* som feminina. Det sker än idag menar hon (Lind, 2006).

3.2.4 Skolan och estetiken

Monica Lindgren är verksam vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Hennes avhandling berör det estetiska i skolan (2006). Hon säger att när den senaste läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94 kom och timplanen helt försvann och istället ersattes med ”garanterad undervisningstid per ämne” (Lindgren, 2006: 13) visar forskning att skolorna fortfarande har olika syn på vad som är kunskap. När det gäller estetik och skola är ett problemområde enligt Lindgren (2006) definitionen av vad som anses vara estetik. Sedan 1970 är ordet estetik ihopkopplat med de kreativa ämnena till vad vi kan kalla en diskurs. Skolans ämnen har tidigare varit indelade i olika kategorier som *övningsämne*, *läroämnen* och *praktisk-estetiska ämnen* men nu undviker man dessa uppdelningar inom Lärarutbildningens senaste reform. Istället talas det om *estetisk kunskap* som man anser har betydelse för alla ämnen. Thavenius menar däremot att de praktisk-estetiska ämnena inte finns i skolan på samma villkor som teoretiska ämnen, utan de ses som ett komplement till de teoretiska ämnena. I samma bok säger Aulin-Gråhamn att blivande kulturpedagogiska lärare som studerar idag är rädda för att inte uppfattas som *riktiga lärare* om de inte kompletterar de estetiska uttrycksformerna med så kallat *riktiga ämnen* som svenska, matte eller historia (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004).

Thavenius har applicerat begreppet estetik på alla de sätt som människan skapar mening och arrangerar den sociala tillvaron på.

Estetiken som social form kan utmana skolans kultur. Den öppnar skolan för diskussioner och dialoger, och den ställer krav på hur man utvecklar sina tankar och känslor. Estetiken som formspråk kan utmana skolans kunskapssyn. Den sätter ett frågetecken inför lärobokskunskapernas entydighet och förenklingar, inför färdiga och fasta kunskaper (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004: 10).

En social estetik, som med vårt filter blir bild som kommunikationsmedel, kan alltså ge större plats åt olika sanningar. Thavenius (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004) skriver enligt vår diskurstolkning att konstens radikala arv, när det gäller yttrandefrihet, kan spela en viktig roll då man utövar inflytande i skolan och på så sätt påverka demokratin i positiv riktning för eleverna. Konsten har spelat stor roll för framställandet av vår kultur och borde även spela roll när det gäller utvecklingen i skolans värld. Han menar att använda en radikal estetik i skolan skulle kunna innebära att vi utmanar traditioner och vänder upp och ner på de synsätt som finns. Istället för att lära eleverna exempelvis tekniker skulle estetiken kunna göra så att elever ser det konkreta

i sitt sammanhang. Konsten som tillvägagångssätt med sin föränderlighet och självständighet skulle kunna vara en modell för skolan. Det därför att

sprängkraften i den konstnärliga estetiken ligger främst i dess radikala krav på rätten att yttra sig och i dess radikala vilja att ompröva de former vi skildrar verkligheten i. Resultaten av denna vilja kan bli mycket olika och betyda olika saker för olika människor. (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004: 229).

Detta kallar vi alltså diskursen bild som kommunikationsmedel. Skolan behöver ställa frågan vad konst och kultur är står det i NU03, för det betyder inte samma sak för alla. Där beskrivs en kamp inom konsten där två motsatser, diskurser hos oss, strävar åt varsitt håll. Den ena fokuserar på konsten som finkultur där dagens informationssamhälle och populärkultur utesluts. Den andra vill föra in nya sätt att angripa konsten med exempelvis multimodala medel, där olika medier används i så kallad *relationell konst*, en konst för större grupper av människor (Skolverket). Thavenius säger att skolan och lärarna använder sig oftast bara av finkulturen, till exempel konst på museer, i sin undervisning (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004). Populärkulturen/*marknadsetetiken* räknas inte i skolan säger även Magnus Persson, universitetslektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot kultur, medier och lärande, i samma skrift. Han menar att ”den moderna skolan har alltid haft till uppgift att försvara den gamla goda kulturen och motarbeta den nya populära” (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004: 111). Det är estetiken som används inom politiska och ekonomiska intresseområden som Persson kallar för marknadsetetik. Den styrs av de med mest pengar och inflytande och han verkar mena att eleverna därför bör bli medvetna om till exempel budskap och maktaspekter. Att eleverna ska kunna analysera och hantera marknadsetetiken eftersom de omges av den varje dag.

Myndigheten för skolutveckling skriver i Lindgrens tolkning, om estetik som något som inte tillhör några särskilda ämnen (2006). Det kan vara en form av kritik till skolans ämnesindelning och den syn på vad som är estetik i skolan. Hon verkar mena att lärares brist på insikt i hur de talar om sitt och andras ämnen kan vara en orsak till att estetiska ämnen inte har samma värde som teoretiska. Det finns alltså vissa uttalanden om verksamheten som blir dominerande och en slags sanningar och dessa uttalanden är inte alltid så genomtänkta verkar hon mena. Hos Lindgren är *inclusion* och *exclusion* centrala begrepp i skolan, viss kunskap anses viktig medan annan ses som oviktig (2006). Alltså självklar eller tabu i diskursanalyssammanhang. Lindgren anser att i styrdokumentet har en del i detta för där finns grunden till hur kunskap ska prioriteras (2006).

Stafseng tar upp att de senaste årtiondena har vad Thavenius kallar den *modesta estetiken* dominerat i den svenska skolan (2006). Thavenius skriver att skolans estetik är modest därför att den är

marginaliserad i skolan, den kämpar för ett eget litet rum, istället för att kräva att få vara med överallt som ett grundläggande perspektiv i all undervisning. *Hämmad* när det gäller att förhålla sig aktivt och skapande till nya former av konst och estetik. Tämmligen *ointresserade av innehållet* och därmed av den estetiska formen som en del av meningsskapandet. (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004: 115).

Den modesta estetiken är en typ av undervisning vilken vi diskursanalytiskt tolkar som bild som avbildning och som uttrycksmedel. Den modesta estetiken förhåller sig till yttre faktorer, som bildtekniker, istället för att ha fokus på formulering av exempelvis mål. Bildämnet och andra estetiska ämnen har som följd en undanskymd plats och små möjligheter att påverka undervisningen i skolan. Bristen på verkligt nyskapande är, enligt Thavenius, stor i skolans estetiska verksamhet. Det finns en avsaknad av reflektion och innehåll utöver det fysiska skapandet, som exempelvis viktiga diskussioner, ifrågasättande med mera. Kärnämnen och uppfostran har länge haft en viktigare roll (2004). Det som vi ser som diskursen om bild som kommunikationsmedel verkar enligt Thavenius ännu inte så stor i skolan, om vi ens kan tala om en sådan diskurs där. Kontextbaserad utbildning och gränsöverskridande samarbete mellan ämnen, klasser och skolor med fokus på målen, inte materialet är sällsynt enligt litteraturens författare, men Stafseng menar att en vändning bort från den modesta estetiken har kunnat skönjas de senaste 15 åren (2006). Utvecklingen verkar gå mot tiden innan andra världskriget då de estetiska ämnena bildade ett fält som genomsyrade allt i skolans verksamhet. Teori och praktik samarbetade. Hasse Hansson, lektor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, talar om att vi lever i en informationsstinn tid som ställer nya krav på skolan. Han menar också att vi är i ett skede där konst och vetande samarbetar och kompletterar varandra. Teori och praktik strävar tillsammans efter en djupare kunskap (2005).

Helene Illeris, lektor i visuell bildkonst vid Danmarks pedagogiska universitet, fyller i vår tolkning den kommunikativa bildkursen med att säga att det estetiska är ett sätt att agera på och kommunicera i världen. Det betyder att pröva alternativa positioneringar eller förhållningssätt (2006). Allt kan vara annorlunda läser vi Illeris diskursanalytiskt. Så gör även flickorna i en studie från 2001 av universitetslektor Ann-Margret Grewin, vid Pedagogiska institutionen vid Örebro universitet och det är vad Åsén tycks anse att vi behöver i skolan idag. Det kan ökas på av Linds åsikt att ”i skolan skall det finnas stöd och utrymme för hela personens utveckling och välbefinnande- kunskapsmässigt, känslomässigt, estetiskt, fysiskt, socialt, kulturellt etc.” (2006: 129). Grewins syfte med sin studie är att beskriva, analysera och förstå de medverkande flickornas tankar kring vilka de kan vara. Hennes fokus ligger på vilka personligheter de prövar, fantiserar kring och hur meningsskapandet fungerar i förhållande till de normer som finns i deras omgivning. Till sin hjälp har de berättandet, via text och bild som titeln visar på (2001). Bildernas narrativa funktion blir med vår diskursläsning av Grewin att förklara och förstå något genom leken, fantasin, skapandet. Positioner testas av flickorna genom det och varianter på lösningar anammas, förkastas eller omarbetas (2001). Med diskursanalytiska termer kan vi benämna detta som meningsskapande och förändring av rådande diskurs.

Grewin skriver om semiotikens uttryck att bild är som ett språk, eftersom ”bilden liksom verbalspråket har en egen självständig betydelsestruktur” (2001: 47). NU03 menar att det kommunikativa bör komma i förgrunden i skolan, för att vi hela tiden omges av och använder bilder som språk (Skolverket).¹⁶ Som exempel tas att barn och ungdomar lägger ut foton av sig själva och tar del av andras bilder. Ett annat exempel är att bilder numer plockas från olika genrer för att användas på nya sätt. Därför anser utredarna att kunskapen att *läsa* bilder är mycket viktig i skolan idag om den vill ligga i fas med samhällsutvecklingen. Dessutom talar utredningen genom Richard Florida, professor i Public Policy vid George Mason University, om att elever kommer ut i ett arbetsliv som kräver problemlösande och kommunicerande kunskaper. Det verkar

¹⁶ Som de kallar det utvidgade textbegreppet.

bilden kunna erbjuda men skolan måste problematisera hur eleverna ska kunna lära sig att använda kreativitet och design i framtiden. Diskursen om bildämnet som kommunikationsmedel är önskvärd av dessa skäl, men hur utbredd är den i skolan?

3.2.5 Sammanfattning av historiska diskurser om bildämnet i litteratur

Många är de teoretiker som vill fylla diskursordningen bildämnet med betydelse, men flera tycks i alla fall överens om att en förändring av bildämnet i skolan krävs för att det ska ha relevans i dagens samhälle. Enligt dem måste vi bort från de traditioner eller diskurser vilka lever kvar, som den modesta estetikens planlösa görande och teknikfokusering. Diskursen om bildämnet som kommunikationsmedel, som kan kallas den radikala estetiken, är mest uttalad och favoriserad bland de nutida teoretiker som vi studerat. Bildämnet är tvunget att bli ett medvetet kommunikationsmedel om det ska matcha och komma närmare samhällets enorma bildflöde och tillhörande analysbehov. Skolan kan därtill bli viktig för barnen och ungdomarna, då de framförallt använder sig av den ekonomiskt och politiskt kommunicerande marknadsestetiken.

3.3 Intervjuer

Vi har tagit den förkortade varianten av Faircloughs textanalytiska teori och metod som Winther Jørgensen och Phillips (2000/2007) föreslår om vi inte vill lägga den största vikten vid just informantens ordval och pauseringar. Istället har vi valt att fokusera på meningsskapande och närmar oss därför snarare diskurspsykologins analysmetod men med spår av Fairclough, vilket blir som Winther Jørgensens och Phillips integrerade perspektiv.

Inom parentes () står våra kommentarer under intervjun och inom hakparentes [] finns tillägg och förklaringar som vi skrivit dit efteråt. Vi har använt /.../ vid längre uteslutning av ord och meningar och ... då informanten gör en paus i talet och ** när informanten skrattar, skrapar med stolen, harklar sig och liknande. I slutändan har denna tolkningsmetod främst haft betydelse då vi som intervjuare har interagerat med informanten. Vad som sagts har alltså varit viktigare än hur det har sagts, men det kan ändå ha betydelse för läsarens möjlighet att förstå vår analys och att tolka själv. Namnen är fingerade.

3.3.1 Anna

Anna är bildlärarutbildare på ett universitet i Sverige, där vi träffade henne för ett personligt samtal. Hon har inte läst frågorna innan intervjun. När vi frågar Anna om hur hon motiverar bildämnets existens så säger hon att bildundervisningen runt om i landet ser väldigt olika ut och att det har mycket att göra med vilken lärare det är som bedriver undervisningen. Det finns många bra bildlärare och mycket bra undervisning men det finns också ett bildämne som är väldigt marginaliserat och många lärare som arbetar med bild på ett omedvetet sätt och inte sätter det i något sammanhang. Hon beskriver målet med utbildningen på hennes arbetsplats.

Målet med vår utbildning är ju att inte så mycket jobba utifrån en modernistisk tradition där våra levande bildlärare, alltså ni då, lär er så mycket teckna, måla, göra fina saker även om det inte är nåt fel i att göra fina saker men tanken är ju mer att ni ska då lära er mer tänka, reflektera och tänka just kring vad är bilden till för (mm) och jag tänker som så när det gäller bildämnet att det är ett väldigt viktigt ämne och borde användas lite mer och uppmärksammas lite mer just utifrån att det påverkar barn och ungdomar så väldigt mycket.

Hon pratar också om att det finns en marknadsaspekt och att eleverna bör bli bättre på att analysera bilder ”för att senare kunna analysera sin framtid”. Anna tycker att bilden är ett kommunikationsämne, så om bilder också ses som språk blir det mer rättvisande av hur samhället ser ut. Informanten berättar om en studie av läroböcker som utförts och att hon som följd av den funderat på

hur ser läroböckerna ut egentligen, vad är det för fakta barn och ungdomar får till sig? (mm) Alltså det finns mycket som ser ut att vara riktigt men som är fusk och det är också den typen av medvetenhet som jag tänker mig då att en bildlärare kan ha att man använder bilderna som kunskapskälla.

Anna pratar om att ämnet är marginaliserat och att de praktisk-estetiska ämnena har varit det sedan de skiljdes från de teoretiska på 1700-talet. De förstnämnda ämnena har inte fått utrymme. Bild är inget kärnämne utan ses som ett ”pluttämne.” En följdfråga blev efter denna del av intervjun, om vilka skillnader och likheter som finns i läroplanen. Informanten svarar att de i läroplanen har olika åsikter men ändå en ”väldig samsyn”. Det som de ser lika på är de förhållningssätt som Anna berört ovan, att de vill ha en riktning mot samtidskonst, inte modernismen. Hon hörde för ett tag sedan att det finns utbildningar som tycker att deras

bildlärarutbildning är skitflummig (alla fnissar). Ja det vet jag om, sa jag då och vi tycker också att de har en alldeles för... en bildlärarutbildning som håller på alldeles för mycket med den modesta estetiken (mm) alltså att det är mycket...det är inget fel i det alltså mycket bildframställning, mycket skapande och de lär sig olika tekniker osv. men om man inte lär sig tänka vad ska jag ha det till då är det inte bra.

Anna berättar vidare om att många av deras studenter har en oro eftersom de inte får lära sig tekniker och att hon tycker att de som lärare borde vara bättre att ta hand om den oron.

Studenterna kommer ju att möta en verklighet där det kommer att krävas mycket av det här modesta (mm) och vi är ju kanske inte alltid så bra på att ta hand om den oron hos studenterna utan vi tror och fastnar väldigt mycket på att det ska vara ett reflekterande arbete och vi kör liksom på vår linje och det tänker jag ibland att...ja men vi har ju ändå valt, vi har gjort ett val och vi vill rusta våra studenter för det andra och även de studenter som ofta i början är kritiska för att vi inte har ett modernistiskt sätt (mm) den lilla konstskolan och allt det här...De kan vara väldigt kritiska i början men i slutet så är faktiskt de flesta nöjda.

Vi frågar Anna om hon tror att eleverna har ett behov att uttrycka sig och hon svarar

Det krävs en djupare reflektion för att jobba med bild. Och det blir andra frågor och jag tror att de som söker sig till oss har det här behovet...väldigt starkt...och att det är ett behov som också borde tas till vara mer i skolan inte bara när det gäller bildämnet faktiskt utan egentligen hela den här grejen med att tänka mer fördjupat, tänka mer analytiskt, tänka mer. Förtrogenhetskunskapsnivån missas väldigt mycket i skolan och där tror jag att bildämnet har väldigt mycket att ge.

Anna avslutar med att prata om en av 1930-talets nytänkare inom den sovjetiska psykologin och lingvistik, Lev S. Vygotskij och en av hans inställningar till skolan, att den inte ska styras av politik utan vara till för barn och unga.

3.3.2 Maria

Inspelningen av telefonintervjun misslyckades med Maria, därför har hon inte fått samma bearbetning som övriga informanter. Diskursanalytiskt kan det påverka vår tolkning av hennes svar. Nedanstående svar är istället minnesanteckningar som fördes under intervjun. Maria är gymnasielärare på ett estetiskt program, i en mindre ort i Mellansverige, där en av oss gick för ungefär sex år sedan. Hon hade inte läst frågorna före vår telefonintervju. När Maria motiverar ämnet börjar hon prata om teknikkunskaper och att det på hennes arbetsplats finns samarbete mellan programmen. Bordsdekorationer, uppläggningar av mat, volymer och perspektiv är saker som eleverna hon har på yrkesförberedande program väldigt gärna vill jobba med. Därefter undrar hon om det är svar på frågan och vi säger att vi mer menar hennes egen motivering om varför bildämnet ska finnas i skolan. ”Det tycker jag är självklart att det ska finnas. Det har jag aldrig formulerat, inte tänkt på” svarar hon. Hon anser inte heller att bildämnets position på skolan behövs arbetas konkret för, eftersom det Estetiska programmet och Hotell och restaurang skulle vara profilerande och är ”begärt från början”. Det är delvis även hennes svar på frågan om hur hon och kollegorna ser på bildämnets roll på sin arbetsplats. Deras salar är byggda för estetisk verksamhet med åtta meter till tak.

Därefter pratar hon om compensation, där höger och vänster hjärnhalva måste få arbeta båda två och utvecklas bättre med hjälp av varandra. Det styrker hon också ämnet med då elever undrar varför de ska ha bild, men överlag är eleverna positiva till bilden. På frågan om synen på bildämnet i samhället svarar hon kort att samhället är väldigt stort och att det finns många åsikter. Hon illustrerar det med en historia som hon blev väldigt upprörd över. På en skola gjordes träslöjden teoretisk, vilket hon benämner som att ämnet togs bort. Maria tycker att man då verkligen är ute och cyklar. Att man tappat vad det handlar om. Praktisk-estetiska ämnen hjälper nämligen eleverna att klara av den teoretiska biten.

Maria tycker att eleverna har ett behov av att uttrycka sig via bildämnet och det visar sig i att de skapar. Det fria skapande barnet anser hon dock ”förstörs” i puberteten. Eleverna behöver ”blomstra” inom sig, men det ska uppmuntras med vuxen ledning. För att eleverna ska bli duktigare tränas det tekniska först, sedan kommer reflektionen. Vi undrade vad hon menar med ”duktig”, om hon tänkte tekniskt eller reflektionsmässigt, eller något annat. Hon svarar ”Eller både och”, men avslutar med att det är tekniken som gör att man kan utvecklas.

3.3.3 Fredrik

Vi träffar Fredrik på ”Pedagogen” i Göteborg. Fredrik är ”tvåämneslärare”, vilket han ser som en fördel, på ett Estetiskt program i en större stad i södra Sverige. Han hade innan intervjun inte läst frågorna. Hans fokus under intervjun visar sig ligga på att ämnen ”slås mot varandra” och hur bildämnet används och varför. När vi ber honom motivera bildämnets existens med sina egna ord svarar han att

problemet är väl att man skall, alltså man slår ämnen mot varandra liksom (mm) och det jag känner med bildämnet då. Det är ett ämne som innehåller allt som de andra ämnena innehåller. Om man pratar om matte så kan man väl kanske säga att matte har geometri och olika saker (mm) men man skulle lika väl kunna säga att man utgår ifrån bild och säga att bild har absolut geometri (mm)... Det finns naturligtvis en sån vetenskaplig bit som handlar om att ämnet består av väldigt massa andra ämnen/.../ bild kan vara ett supportämne till svenskan men man kan också vända på det å säga att svenskan kan vara större support till bilden för att bilden är så mycket kanske bredare än vill säga kanske bara ett språk.

Han fortsätter prata om språk och hur man om man inte förstår ett språk bara kan fantisera om vad ljuden betyder. Bildspråket däremot är internationellt och han nämner bland annat teckensystemet Bliss.¹⁷ Sen återgår informanten till att prata om att ”slå ämnen mot varandra” och att det är enklare att ”säga att bilden inte hör hemma” än att matematik och de andra ”erkända vetenskapsämnena” inte gör det eftersom de är ”väldokumenterade och erkända i, ska vi säga, företagsvärlden.” Han menar att vissa ämnen har en ”frisedel” och är ”översittarämnen” och att detta syns när det är dags för nationella prov och att det går före all annan undervisning.

Fredrik berör Internet och den digitala världen och att vi som bildpedagoger har ett stort jobb att utföra inom den genren. Samtalet övergår till att handla om spel, spelvärldens upplägg och de olika jobb som ryms däri. Det är enligt honom ett problem att ”vuxenvärlden” inte tar tillvara på elevernas egna intressen, då uppstår diskussioner om vilka ämnen som har existensberättigande och inte. Om man däremot använder elevernas intressen är bildämnet lätt att motivera för att det ligger nära det som är i samhället just nu.

Fredrik vill gärna vara annorlunda som lärare men säger att han förmodligen inte är det, ett sätt att vara annorlunda på är att jobba med den helande kraften i bildämnet. Enligt honom kommer människan in i ett meditativt tillstånd och mår bra av det hon gör. Rätt och fel slutar att existera och istället fokuserar man på sina ”egna regler” och de val som görs. Han säger att man bara ”gör sin grej”, men att man sällan gör det, på grund av rädsla för de två första punkterna, alltså våra två första intervjufrågor.

Fan det är någon som tittar på oss, vad gör vi nu? Det ska vara vetenskapligt va, och det ska vara förankrat och någon stor känd tänkare måste ha lagt filosofin bakom det här för att då är det rätt och riktigt. Om jag gör det som en liten människa i Sverige på [gymnasiet] så kan det inte vara rätt och riktigt för jag har inte den vetenskapliga bakgrunden kanske (mm). Det är nåt som jag börjat jobba mycket, mycket mer med. Det är en kort kurs men jag tar upp för eleverna att det handlar om deras skapande, inget annat egentligen, det handlar inte om att jag ska fulländas vilket jag [som lärare] får en del i också. Men det handlar ju om deras individnivå på ett sätt, inte att göra grejer av ångest utan för att må bra.

Resonemanget går vidare om New Age och hur man kan jobba med färg och känslor. Att man borde jobba mer med ”må bra-delarna” inom ämnet, men det väljs förmodligen bort eftersom det är svårare att betygsätta än till exempel perspektivlära. Han säger också att det kan bero på ett ”tryck uppifrån” som är avgörande för hur betyg sätts. Vi informerar lite mer om vårt arbetes syfte och sedan pratar Fredrik vidare om betyg, och säger att rättvisan inte kommer bli bättre för att man gör fler betygssteg.

Det är mänsklig, ska vi säga, vara vi arbetar med och det är människor som mäter och en mängd olika människor som mäter på en mängd olika ställen i Sverige och om man då funderar på rättvisefenomenet så vet vi idag att några som sitter ute på en viss skola säger att här är det jobbigt att jobba. Vi behöver mer å mer å mer av allting och det behöver man säkert. Jag har själv jobbat på sådana skolor men då vet man ju att den skolan där man kanske inte säger att man behöver mer är det lättare att jobba. Och där det är lättare att jobba där får man antagligen också högre betyg.

Tidigare i intervjun nämner Fredrik att när han jobbade med funktionshindrade elever kunde han få samtal om hur betyg skulle sättas.

¹⁷ Se vår referenslista för Nationalencyklopedins Internetadress till kort förklaring av Bliss.

Då kan det ringa en människa och fråga så här: Va fan hur sätter du betyg på en människa som inte kan hålla pennan för den har inte den gripförmågan. Får en sådan elev IG alltså icke godkänt för att den inte kan använda en penna va, å det kan inte jag va. För att bildämnet är så mycket större (ja det är det) än att bara hålla en penna va, men det fanns då en elev i landet som fick ett icke godkänt för att läraren där då kanske inte var tillräckligt öppen (nej).

Han anser alltså att bildämnet har en viktigare betydelse än tekniskt kunnande, men att det är vanligt att fokusera på det i betygssammanhang.

Fredrik svarar på frågan om hur elever ställer sig till bildämnet, att de inte brukar fundera på varför men att de ibland ifrågasätter särskilda moment i undervisningen. När det händer brukar han säga att de inte behöver göra uppgiften. Det är det han tycker är viktigast med bildämnet nämligen att fatta egna beslut. Om eleven inte vill göra lärarens uppgift så kan eleven växa i sig själv och få ett bättre självförtroende i det den gör. Han säger att eleverna kommit långt om de klarar detta och att de inte måste göra det läraren säger. Att få träna på ifrågasättande är en viktig del av utbildningen och även vad konsekvenserna av det kan bli.

Nämen alltså det är viktigt att få träna och känna på, att faktiskt fatta egna beslut (mm) och också räkna på konsekvensen av det fattade. Ja det blev ett IG min vän. Ja men jag gjorde ju precis som du sa! Ja...(just det).

Vår informant talar om diskussioner som man borde ha men låter bli. Han menar att vissa saker tar man inte ens upp inom Religionsämnet, för det är så känsligt.

Det finns vissa grejer som... man kanske har behov att prata om, men det är så lätt att det spårar ur för man ligger lite på rygg där alltså (mm, det är ett stort ämne) och sen finns det naturligtvis saker i konsten som kan vara jobbigt och äckligt som man skjuter lite ifrån sig. Många av de bitarna handlar ju om kiss och bajs liksom kan man säga (döda djur) Ja precis vi har lärt oss...Det starka som ingen vågar ifrågasätta. Mona-Lisa är skönt och Jesus på korset, det finns olika världar som är bra också finns det den ifrågasättande essensen som är äcklig då va. Också skjuter vi de här bitarna ifrån oss, den ena delen kan vi dyrka och se att det är vackert och skönt och den andra biten känner vi att uåhh jag vill gå på muggen istället va också lägger man det åt sidan och stoppar det i en burk eller någonting va (det är ju det de gör) [apropå en konstnärs arbete]. Ja precis det är ju det de gör. Då finns ändå grejer tycker jag... jag tycker man förkastar våra konstnärer som har hjälpt oss så långt. Vi som finns idag.

Senare i intervjun nämner informanten en reaktion i början av 1990-talet som uppstod när bildämnets existens diskuterades. Han säger att Beatrice Ask, som stod för reformförslaget fick högviss med bildalster som gjorts i protest av elever runt om i Sveriges skolor. Enligt Fredrik tog hon väldigt illa vid sig av vissa bilder. Efter detta ska hon ha lyft en diskussion om att en professionell lärare borde ha censurerat elevernas material innan det skickades till henne, är Fredriks slutsats.¹⁸

3.3.4 David

David är bildlärare på samma gymnasieskola som Maria. Han har läst frågorna, men minns dem inte och ber oss via telefonen att ställa dem igen. Han motiverar bildämnet med att det är

¹⁸ Vi har dock inte hittat någon information på Internet som bekräftar händelsen.

kommunikativt och att bilden är det sätt vi kommunicerar mest med. Han säger att 70-80% av vår kommunikation sker genom ögon och öron.

Vi använder bilderna i allt ifrån livsviktiga uppgifter å varningar till, ja rent nöje. Alltså bilderna är oerhört viktiga för oss och vi kan inte komma ifrån att de finns runt omkring oss i samhället idag, visst de... Det är klart att man måste prata om bilderna i en situation också då. Det är ju självklart så att det inte blir någonting som inte är så viktigt. Utan det är ett språk, ett minst lika viktigt som ett verbalt språk tycker jag.

Han tror att samhället eller folk i samhället tar lite lättare på bilden i skolan än till exempel ”handelsteoretiska” ämnen. Det faktum att bild enligt honom har en stark position på deras skola gör inte att de inte behöver jobba för ämnet och dess plats.

Det får man ju arbeta för hela tiden, man kan ju inte bara sätta sig ner och peta naveln och tro att det är lugnt utan det handlar ju hela tiden om att arbeta för det och se till att kvalitén på utbildningen är bra. Liksom arbeta mot andra ämnen också. Vi försöker ju göra nåt integrerat inom andra ämnen och andra kurser också så man får in bilden i ett naturligt sammanhang i andra ämnen också.

När vi ställer vår fråga, om en elev frågar varför ska de ha bild vad han eller hon svarar då, säger David att de elever som ställer den frågan är ganska negativa från början och att man får vinkla ämnet så det passar deras perspektiv istället.

Då får man försöka och kolla på vilket program kommer de ifrån och sen se vad det kan finnas för gemensamma intressen bland de eleverna som går på det programmet och se om man kan koppla över det till och relatera till någonting i deras verksamhet och deras värld.

Han säger vidare ”att var och en får ta det ansvaret hos oss som lärare och inte räkna med att vi åker gratis någonstans utan vi får hela tiden se till att vi håller nivån”. På estetprogrammet där David jobbar har eleverna en positiv syn på ämnet men att han inte tycker det är konstigt eftersom de sökt en bild och form- utbildning. Han tycker att dessa elever är intresserade och angående Estetisk verksamhet säger han

Och de andra då de som jag har i estetisk verksamhet som kärnämne så det är ju mitt jobb att få dem intresserade och inte vägra möta dem liksom så de, det är ju mitt jävla jobb å se till att de blir intresserade *skratt*. Jag kan ju inte räkna med att de ska ta emot mig med öppna armar å säga att å vad trevligt jippie utan jag måste ju sälja någonting till dem som de vill ha så de, ja visst.

David säger att han upplever att eleverna har ett stort behov av att uttrycka sig och han tror ”att en del är väldigt medvetna om att de vill uttrycka sig och har en lust att skapa och tillverka saker” medan en del ”inte är medvetna om det men gör det ändå på nåt sätt och kopplar inte riktigt ihop det med bild och formen just nu då”.

En följdfråga som vi ställde löd: Om eleverna är emot specifika bilduppgifter, hur hanterar du det?

Man får se vad uppgiften är och vilket syfte den har och ändra uppgiften på något sätt så att de ändå får med sig syftet... Man får ta i lite också ibland finns det motstånd och det måste finnas med hela tiden, men motståndet ska inte vara övermäktigt utan vara lite som en retsticka. Man får försöka anpassa sig och få med sig eleverna. Har man dem med sig så då går de ju över lik för en och för uppgiften. Det är inga problem men blir det ett motsatsförhållande mellan mig och eleverna då spelar det ingen roll vad jag gör och hur roliga uppgifter det är utan då hatar de mig utan det gäller att se till

så att man är med på samma plan och samma lag så man ser sig själv som en del i gruppen å gruppen den är på väg emot ett gemensamt mål.

3.3.5 Ulla

Ulla är gymnasielärare inom estetisk verksamhet på ett yrkesförberedande program, där vi träffades för intervjun. Hon hade läst frågorna och förberett sig, men följde inte sina nerskrivna tankar under tiden vi samtalande. Hon motiverade bildämnet mycket med att allt konstnärligt gestaltande har en fördjupande effekt på ett personligt plan, rent uttrycksmässigt, men också på ett pedagogiskt plan.

Jag tycker bild har två funktioner, dels uttrycka sig, hitta skikt inom sig man kanske inte skulle hitta annars (ja) och sedan är det ett sätt att fördjupa kunskaper och gå vidare (ja, som en utveckling man hela tiden) ja som en utveckling både av sig själv och utav ämnena och det är väl egentligen samma sak på sätt och vis (mm) på sikt va.

Eftersom Ulla jobbar på en yrkesförberedande gymnasieskola med många olika inriktningar är anpassning efter elevernas intressen och behov något som hon hela tiden återkommer till.

Och då har det blivit så att jag har försökt lägga upp bilden så att den ska vara användbar inom Frisörämnet, faktiskt. Och då blir det kanske mer tekniskt kunnande på sätt och vis (ja) än man skulle vilja egentligen/.../ Så de har fått göra ganska mycket uppgifter som har att göra med seendet, uppfattningen, färg, proportioner och att man ser lite förbehållslöst på form. Inte tycker fint, fult (ja) utan ser och det är jättetacksamt i bild att göra såna uppgifter. När man ser form utan att värdera det för mycket va och skuggningar naturligtvis, hur det kan skapa djup och volym och form också och färg. Det är ganska självklart just med dem. Och på Restaurang har vi Estetisk verksamhet som är obligatorisk, likadan för alla. Vi har lagt upp det ihop med Restaurangämnet.

Ännu ett tema som Ulla återvänder till är tidsbristen. Exempelvis talar hon om det ovan då hon menar att hon prioriterar det tekniska kunnandet mer än hon vill. Hon kommer in på det igen då hon pratar om kursindelningen. ”Det är en så liten kurs, femtio poäng, fyrtio timmar, en sjuttio, åttio minuter i veckan, två terminer (mm) så det är inte så mycket man hinner egentligen va.” Vidare säger hon angående tid att lärarna på Frisörprogrammet och Restaurang tillsammans med henne själv i den estetiska verksamhetens start var

väldigt ambitiösa, men det gick ju inte att ha det så för det blev så jobbigt. Då skulle de göra uppläggning i kallsränken och de skulle ha måltider som hade färgtema och så där men vi klarade inte att genomdriva det på sikt för det gick två, tre år.

Ulla påpekar senare i intervjun att många typer av bilder konkurrerar om schemautrymme. Hon anser att samhällets och skolans bilder går in i varandra så det behöver också tid.

Det blir ju mer och mer flytande och oftast händer det ju snabbast inom kommersiell bild, visst. Men det är också viktigt att komma loss ur det där. Det har ju två sidor och inte fastna i den där kommersialiserade bilden egentligen men man får ju hålla på med det också. Det är väl bra ju mer man kan tränga in i, eller? (mm)...Man skulle önska att det fanns mer tid.

I brist på lokaler var lärarna tvungna att samarbeta över ämnesgränserna och idag har de funnit en form av samarbete som Ulla tycker fungerar och som de använder sig av fortfarande. I det dyker också tankar om betyg upp och att eleverna ska klara av uppgifterna som de får.

Såna här friare dukningar (mm) efter tema då, fritt gestaltande och måla tallrikar. Jag har några där [informanten pekar bakom sig] glas och tallrikar. Vi försöker gå utanför det här mer fyrkantiga och det har fungerat år ut och år in. Och menyer gör de ju, så textar de lite grann (ja). Det är väldigt konkret men (det är användbart?) ja, det fungerar man får ju in folk som inte vill ha det här va. Det måste ju gå att lyckas för alla. De måste ju kunna göra något de är nöjda med tycker jag, alla (ja)/.../Men ändå, inte många IG:n (nä). Faktiskt, det får man va nöjd med. De GÖR ju och en del gör ju jättehäftiga grejer tycker jag, mer än vad man skulle förvänta sig.

Senare i intervjun uppstår en diskussion där vi berättar mer ingående om vårt syfte med arbetet och vi kommer in på förslaget från regeringen om att Estetisk verksamhet inte längre ska vara obligatoriskt. Ulla reagerar starkt.

Det är väldigt tyst om det, ingen reagerar ju... Men det är väl tidsandan på något sätt. Nu har det gått ett varv [apropå i början av 1990-talet då de s.k. praktisk - estetiska ämnena var ifrågasatta] då kommer det här. Det ska vara användbara kunskaper och det finns inte jobb för esteter längre eller mediamänniskor heller.../Men det har ju inte med det att göra för det är ju en personlig sak (mm)/.../ Jag kan förstå att de gör om vissa saker i skolan, att man tar bort det och sätter till det istället, men här tas det bara bort en sak. Det kommer liksom inget likvärdigt istället... Det är trist om det ska försvinna den sortens frirum i skolan... Jag tror inte att skollära har reflekterat över att det här ska bort.

I det kommer Ulla in på behovet av bild och att uttrycka sig och att hon tycker att om Estetisk verksamhet försvinner, går också något annat förlorat.

Om man har det här, de blir ju bra som människor och de behöver ju det och man ser att de behöver det. Jag har hört flera elever långt efteråt, när man har träffat på dem på stan och det har kanske varit elever som man inte tyckte verkade intresserade överhuvudtaget och det hade kanske varit Estetisk verksamhet de hade och de var dittvingade på något sätt (ja). Men då har de sagt att vi kommer ihåg när vi hade dig och satt där och höll på med det där, vad var det vi höll på med. Det var ju jättemysigt.

Därefter pratar Ulla om de olika delarna inom bildämnet och deras status och konstaterar att många tekniker är samma sak fastän de benämns annorlunda. Hon menar att hon inte själv jobbar digitalt för att det finns andra lärare som gör det och de samarbetar inte.

Jag tror till exempel att digital bild, grafisk design, så har hög status men hantverksmässig bild har lägre status faktiskt (konstbilder och så, måleri?). Ja och om man ser på elever, när de sitter vid en dator så handlar det ju inte om klippa och klistra [att eleverna benämner det så] men om man ska göra det i verkligheten är klippa och klistra lite dagisaktigt, men i princip kan det ju vara exakt samma sak man GÖR. Man sätter ihop en layout och man gör en affisch, så det är precis samma grejer man håller på med men det har en helt annan status när man gör det i datorn (mm, jobbar ni mycket digitalt?). Ja men inte jag.

Apropå samarbete och status säger Ulla att kollegorna visar intresse för bildämnet men inte mycket mer än så.

Vi brukar dra in dem ibland när det är några redovisningar, så kommer de förbi och kollar lite och pratar med folk (ja) men det har väl ingen jättestatus, men det är inget motstånd heller.../För det är liksom ett andningshål för elever. Det gynnar ju alla. Det är jättebra att lägga Estetisk verksamhet mitt på dagen till exempel för det är bra för de ämnena som kommer efter (mm). Om det är teoriämnen så blir det en bra komposition. Det är ett ämne som behövs inte bara för sin egen skull utan även för helheten.

I ovanstående citat motiverar hon bildämnet igen och fortsätter det resonemanget med att hon tror att många, framförallt pojkar, är pedanter och har ett behov av att hålla på med precisionsuppgifter i teckning. De gillar inte fria uppgifter, eller det ”formlösa” som hon själv kallar det. Ändå behövs krav för att engagemang ska uppstå, inte att eleverna bara gör vad de vill. Det kopplar hon till att elever måste få göra egna erfarenheter i skolan, vilket de kan i bildämnet som helhet. Hon känner dock att det kan hindras av att det måste vara de rätta lektionerna, att det ska vara tydligt vad som krävs, rätt nivå på lektionerna och att det fordras jättemycket uppmuntran för att eleverna ska prestera.

3.3.6 Anders

Anders är bildlärarutbildare på samma universitet som Anna och hade inte läst igenom frågorna innan. Under samtalet pratar han ofta om process och produkt. Han ser produkten som ”slagg” från processen. Bland annat nämner han de aspekterna då han motiverar bildämnets existens.

Det som händer innan det [när produkten är klar] tycker jag är essensen, det viktigaste. Det är det som handlar om en kreativ process, modet att våga göra en resa utan mål. Att våga misslyckas, liksom grusa knäna och kunna resa sig igen, få hjälp med det då. Alltså att ha en handledare till exempel som kan tvinga av en av banan och säga till en att, men gör så här istället, var inte nöjd liksom/.../ Det är som Bildämnets chans att verkligen tilltala skolan/.../Att inte stanna om man kommer till en återvändsgränd och acceptera, aha nu är det så här. Utan hur backar jag tillbaks, vilka vägar tar jag istället? (ja).

Anders tror att bildlärarstudenterna först är väldigt teknikfokuserade för att de har sin egen bildundervisning i skolan med sig och utan att vilja låta värderande gissar han att många inte haft en progressiv lärare under sin skoltid, utan en som just fokuserat på tekniker. Han tror också generellt att de som börjar på programmet där han undervisar, har varit bäst i klassen på bild.

Varje år så har det varit extra tufft för några stycken, som är vana/.../vid att vara den där som får all uppmärksamhet och så helt plötsligt är man i en grupp där det är lägstanivån/.../några har hoppat av på grund av det. För man har känt, fan också jag kan inte, jag orkar inte det här stå och jobba tillsammans i en grupp, att andra ser ens process och inte bara ens resultat.

Han säger att det varje år också uppstår diskussioner kring resultat och process, där många studenter efterfrågar att få lära sig bildtekniker. Han anser inte att det är fel att studenter resonerar så eftersom de inte vet om något annat. Däremot tycker han att studenterna efter två, tre terminer bör tänka annorlunda. Produkt efterfrågan tillfredsställs inte eftersom det inte är vad utbildningen fokuserar på, utan det är tankegångar, obekväma idéer, missledande vägval och liknande som efterfrågas. Anders talar om ett ”stjärnprojekt” där en elev valde att göra ingenting för att på detta sätt ifrågasätta sin roll som konstnär och lärare. Projektet var ingen protest utan ett resultat av en diskussion där hon kommit fram till att hon inte var bekväm i att stå i ateljén och att skapa en utställning tillsammans med andra. Istället satt hon i ateljén och gjorde ingenting, något Anders säger väckte frågor hos honom om betygssättande och att alla andra projekt gick att se och ta på, medan hennes inte fanns eller fanns överallt, beroende på inställning.

En tanke och ett intellektuellt arbete är det Bildämnet?/.../Det var väldigt mycket grejer som kom ut av det och eftersom våra studenter har bloggar, hur gör man då?/.../Då blir det ju något (mm). För mig var ju det ett stjärnprojekt. Jag tyckte det var så jävla bra och spännande för det är också någon som sätter oss [lärarutbildare] på sin spets och vi står här och snackar samtidskonst men sen ska man också se, hur sätter man betyg på en sån grej?/.../(Var det grundat i en protest?) Nej, det var ingen protest, ingen manifestation på det sättet. Det var snarare ett undersökande i (hur kom hon

fram till det?) jag tror hon kom fram till det mycket utifrån en diskussion att hon inte riktigt kände sig bekväm i formatet, att stå här på en ganska kort period och sedan göra utställning/.../så ja det blir en kritik kan man säga/.../Men om jag har gjort det här projektet men inte ställer ut det här då ställer jag ju typ ut överallt *skratt* här inne (ja)/.../ Nu var det övergripande ämnet "Konflikt" så det är klart det gör ju också sitt till hur folk angrep projektet.

När utbildningen startade trodde han verkligen att det var något fel på utbildarna och att schemat inte var ok men nu vet han att det inte spelar någon roll vad han gör med dessa yttre faktorer, utan att det är en "katharsis" för alla att gå igenom.¹⁹ Han upplever på sin arbetsplats "att studenter som går ut härifrån, de har en annan syn på Bildämnet". Ändå vill han "inte säga att de har den rätta synen och den synen som bör vara rådande (ja) vilket ju givetvis är helt befängt."

Ytterligare ett argument för bildämnet, som Anders tar upp är att vi lever i en "extremt visuell kultur", varför vi behöver kunna motivera våra val av alla de möjligheter som finns och kunna identifiera andras tillvägagångssätt och lära sig något av dem. Här kommer tidsaspekten in och han tror att de studenter som han handleder har större tidsmässigt utrymme att beskriva bland annat syftet med sitt görande än barn och ungdomar har ute på skolorna. Han menar också att alla kan lära sig teknikerna, bara man får tid till det. Tid att verkligen sitta ner och jobba igenom och han anser att det finns outvecklad potential på grund- och gymnasieskolor. Från detta går han vidare, och återkommer ett flertal gånger till, att bildlärare ute i de svenska skolorna behöver lära sig att tala för bildämnet och formulera vad de håller på med, både inför sina elever och kollegor så att alla förstår att det inte är att "göra matematik av bild". Han fortsätter en stund i det spåret och avslutar resonemanget med att säga

för att mig veterligen står det ingenstans att man ska göra femton uppgifter per termin till exempel (nej, ingenting sånt) och då tänker jag att det gör man [bildlärare i skolan] kanske därför att man tycker att det är bekvämt om man är den typen av lärare eller att man gör det därför att man är van vid det (bekvämt på vilket sätt?). Bekvämt mätbart, bekvämt för att man gjort det länge, bekvämt för att man kanske är inte så van vid att ge en uppgift där man själv inte vet vad resultatet blir/.../att våga säga att jag vet inte det här men jag tycker att det ska bli jävligt spännande att se var vi hamnar och då blir man mer en medaktör som lärare och då tänker jag mig i alla fall att det på ett sätt är mer krävande, därför att man kan inte planera på samma sätt. Man kan inte säga att i december den här terminen så kommer det att vara så här (planera ett mål?). Absolut! Man kan ju planera oftast ett slutdatum.

Anders tycker inte att det är orimligt att genomföra processtanken i skolan utan menar att det är nödvändigt för att inte bilden ska bli "myspys, roliga timmen-skit" och räknas som ett mindre viktigt pausämne. Han säger att rasten, filosofin och SET möjligtvis kan räknas som avslappning.²⁰ I fråga om samhällets syn på bildämnet säger han först att han tror att samhället är öppnare än skolan men ändrar sig och säger istället att "om skolan draggar tjugo år efter en generell samhällsutveckling och forskning (ja) sen så drar föräldrar och den generationen ytterligare tjugo år bakåt, eller tio." Det exemplifierar han med att han hela tiden refererar till sin egen skoltid då han pratar med sin dotters lärare och menar att han som förälder inte alltid vet vad deras pedagogiska arbete går ut på och därmed kanske har en förlegad syn som inte längre är användbar. Om man dessutom inte själv jobbar i skolan, är föräldern ännu mindre uppdaterad.

¹⁹ Enligt Nationalencyklopedin är katharsis är ursprungligen grekiska för rening. Aristoteles menade att den som är åskådare på teatern renas eller avreagerar sig genom de tragedier/draman han eller hon upplever.

Nationalencyklopedin nämner också att termen även används inom psykoterapi.

²⁰ SET står för Social och Emotionell Träning, se referenslista för Internetadress till den hemsidan.

Anders tror nämligen att många som finns i och runt skolan upplever bilden som ett färdighetsämne, att man ska bli bra på att rita. Han anser att det är lärarnas fel, även om han inte vill hacka på en kategori av människor. Han tycker att lärare som grupp är ganska stängd. Han undrar var organisationen, forskningen och lyhördheten för de mer utbildade eller de som har andra kunskaper att komma med finns.

Senare i samtalet jämför Anders den allmänna synen på bildämnet med hur det ser ut på hans arbetsplats och kommer in på status. Där är design det starkaste ”varumärket” och sedan kommer konsthantverk, medan bildlärarprogrammet värderas lägre, främst pga. okunskap om hur bildlärarstudenterna jobbar, tror han. Det försöker han och hans kollegor ändra på genom att ha föreläsningar för övriga utbildare på institutionen, vilka förvånas av bildlärarstudenternas arbets sätt precis som han själv aldrig slutar bli överraskad. Det resonemanget överför han på att det kommer in fler på bildlärarutbildningen än på de övriga programmen. Är det ”svårare” att komma in så är det ”finare” och det ger högre status. Han tror att den situationen alltid kommer att vara komplicerad men att det inte tvunget måste vara så för all framtid.

Han uppfattar att man pratar mycket om talang i samband med bildämnet vilket han har väldigt svårt att se, men samtidigt berättar han att han har träffat människor som har varit

väldigt drivna tecknare till exempel när de har varit unga, så det är klart att det finns någon form av fallenhet. Det måste det ju göra (den kan ju inte bara ha fått en penna och satt sig och ritat?). Men det är det jag upplever att det ibland händer att vissa bara ritat bra och har ett väldigt fritt sinne, men tror också givetvis att miljön också är otroligt viktig (ja) och blablabla men det är en annan diskussion.

I anslutning till att han talar om tid kommer han in på vad vi tolkar som resultat. Bland annat bildresultat från en klass med sjuåringar, vilka blev ”fruktansvärt risiga” och ”det värsta han sett”. Det var två studenter på hans institution som i samband med ett examensarbete undersökte hur mycket aktiv tid som lades på bildämnet. Därefter höll de själva i lektioner med ett antal tidsbegränsade uppgifter för barnen att utföra. Han tycker inte att det dåliga resultatet berodde på studenterna, eftersom de var drivna och duktiga. Anders berör även resultat i bildämnet då han tar upp tanken ifall barn gör konst, vilken han bl.a. hade stött på då han pratade med en bildlärare för inte så länge sedan. Han anser att det är en felaktig diskussion och säger att det som barn gör oftast är ”taffligt” och ”ointressant att titta på”. Det handlar istället om ”ett undersökande av verkligheten”, att ställa frågor till det man möter som barn. Det är ett behov som han tror att alla har, att uttrycka sig. Inte bara de som gör det via bildämnet.

3.4 Analys av empiriskt material

Vi har med ledning av Winther Jørgensen och Phillips faircloughfärgade identifiering av diskursordning tolkat *Bildämnet* som just en sådan. Med Åséns hjälp har vi delat in diskursordningen Bildämnet i diskurserna om bild som *avbildning*, *uttrycksmedel* och *kommunikationsmedel*. Alla har spår av de traditioner som litteraturen tar upp och nedan följer dessa tre diskurser, som vi har analyserat ovanstående litteratur och informanternas svar utifrån. Vi vill inte stämpla informanterna som tillhörande *en* diskurs men ibland pekar vi ut den struktur som märks mest hos en informant.

Vi har skapat en fjärde analyskategori utifrån de tankar vilka vi ser som intervjupersonernas identifiering av svårigheter för utveckling, men också att dessa faktorer visar på förändring. Vi har i analysen tittat på var diskurser syns, överlappar och går emot varandra, möts och vilka konsekvenser de olika diskurserna kan ge i skolan.

Utifrån diskurstänket tror vi att informanternas svar påverkas av formuleringen på våra frågor och att informanterna är medvetna om vad vi har för syfte med vårt arbete. Samtidigt tror vi inte att intervjupersonerna är oförmögna att tänka i dessa banor ändå.

3.4.1 Bildämnet som avbildning

Även om det inte alltid handlar om att utbilda arbetskraft längre för *landets välstånd* och *ekonomiska utvecklings* skull eller om att rita streck à la Pestalozzi då vi ägnar oss åt skapande, som Åsén (2006) tar upp, verkar diskurser som talar om att öva elevers seende finnas kvar. Till *avbildning* hör enligt vår identifiering av diskurstema utifrån vårt empiriska material görande/skapande, teknikkunskaper, resultat, precision, mätbar kunskap, bekvämt, modernistisk tradition och modest estetik.

Bland annat Anders pratar om bild som avbildning då han gissar att många av hans studenter är vana vid att vara bäst på bild i klassen, att de är duktiga på att producera resultat. Han vill att studenterna ska komma ifrån det tankesättet men tror samtidigt att vissa människor bara kan teckna, utan någon större bakgrundskunskap. Ulla fokuserar på seendet, uppfattningen, färg, proportioner och att många har ett behov av att hålla på med precisionsuppgifter i teckning och det kan ha med Åséns *skönhetssinne* och *färdighet* att göra. I samma mening pratar hon om att hålla sig förbehållslöst till form och inte tänka fint och fullt och det kan kopplas till diskursen om uttryck. Med vår analytiska ram tolkar vi Anders och Ulla som att de använder sig av flera diskurser samtidigt och det gör att de inte är fast i ett begreppsält utan rör sig mellan dem. Det kan visa på en vilja att förändras. Anders vill dock inte blanda in miljöpåverkan i vad vi väljer att kalla *arv och miljödiskursen* då han pratar om en del människors naturliga teckningstalang. Det tyder på att han vill bevara den synen han har när han säger att livsmiljön är en annan diskussion.

En sak med hänvisning till diskursanalys, som vi tror påverkades av att vi skickade ut våra frågor och syfte innan intervjuerna är att vissa personer poängterar att de arbetar på ett sätt som de själva inte är helt nöjda med. Ulla säger att hon har mer tekniskt inriktade lektioner än hon *egentligen* vill. Hon ger exempel på saker de gjort, ”jättehäftiga grejer”, där hon pratar om att det är det tolkningsbara temat som är övergripande, men ändå koncentrerar hon sig på vad de tillverkat, glas och tallrikar tillexempel. Fredrik menar att han vill vara annorlunda och jobbar utifrån det på ett uttrycksfokuserat sätt som han ser som viktigt, men tar senare upp att det finns företeelser som han knappt vågar beröra även om han *borde*, enligt sig själv.

I universitetsvärlden är diskursen om avbildning i det närmaste tabu, men det är ingen av de två bildlärarutbildarna som vi har pratat med som vill säga att det är helt fel heller.²¹ Det tyder på att de vill vara öppna och i diskursteoritermer att allt kan vara annorlunda. Dock syns avståndstagandet till *avbildning* i informanternas svar. Båda två antyder att mycket av ansvaret ligger hos bildlärarna för att många jobbar på ett teknikbaserat, omedvetet, ickekontextuellt sätt och att det leder till lägre status och marginalisering. Anna går inte lika långt som Anders i sin

²¹ Se 3.3.1 Anna och 3.3.6 Anders

kritik. Anna menar att det finns en *verklighet* i skolan som fordrar det modesta. Hon tänker att många bildlärarstuderande inte känner sig förberedda inför den världen, men att institutionen inte tar tillräcklig hänsyn till den oron för att utbildningen har valt ett spår som inte stämmer överens med studenternas tankar. Anders anser däremot att många bildlärare är för bekväma i sitt arbetssätt och han verkar inte ta hänsyn till att studenterna känner annorlunda än utbildarna själva. Våra informanter i universitetsvärlden rör sig i begreppsstrukturer som liknar varandra, men där Anna möter många av studenterna i deras mer avbildnings- och uttrycksfärgade sådana stålsätter sig Anders. Ändå ger Anders exempel på att själv befinna sig i dessa diskurser. Bland annat då han pratar bildresultat som blev risiga och ”det värsta han sett”. Anna och Anders är överens om att studenterna överlag är nöjda i slutet av sin utbildning och har ett annat tankesätt än då de började utforskandet av bildvärlden hos dem. De har bytt, eller är på väg att byta diskurs. En möjlig konsekvens av att utbilda sig och fördjupa sina kunskaper kan alltså vara att de föreställningar vi har då vi går in i en ny utbildning ifrågasätts av andra diskurser och förändring kan anas.

Anders tror att istället för att koncentrera sig på processen, att medvetandegöra och formulera syftet med bildämnet, tycker bildlärare att det är enklare att jobba med avbildning, perspektiv och liknande, för att det är mätbart. Det berör även Fredrik och menar att det är en demokratisk och rättvisebetonad fråga. Följderna av att jobba utan tanke på målet med uppgifterna visar exempelvis Fredrik men också Dewey på. Fredrik anser att det arbetssättet är utestängande för de elever som inte ens kan hålla i en penna och påminner oss om att det är människor vi mäter. Dewey påpekar att alla har rätt att meddela sig på flera olika sätt och att elever behöver olika typer av kunskaper för att kunna utvecklas till att klara av att leva i sin tids samhälle. Det går genom att föra skolan och samhället närmare varandra, men det återkommer vi till under 3.4.3. *Bildämnet som kommunikationsmedel.*

3.4.2 Bildämnet som uttrycksmedel

I *uttrycksmedel* räknar vi in det fria skapandet som används för att kunna lära sig förstå sin omgivning och att man kan ha glädje av skapandet och det som skapas. Hit hör ord som lust, känslor, fritt sinne, fördjupande effekter vid personlig utveckling, egna erfarenheter, språk (för sin egen del), helande kraft, modest estetik, skapande av produkt. Maria, en av våra informanter, pratar om att det fria, skapande barnet förstörs i sin uppväxt och ser det som negativt. Hon vill att eleverna ska ”blomstra”, genom vuxenvägledning. Det identifierar vi som en diskurs som kan beskrivas med Åsén (2006), som säger att det under mellankrigstiden växte fram åsikter om att hårt styrande och teknikhysteri, som i avbildningsdiskursen, förstör barnets ursprungliga glädje.

Vi räknar egentligen process till kommunikation för att det är en identifiering av tankar, misstag, alternativa vägar etcetera, som sedan förmedlas vidare för att andra ska kunna ta del av det.²² Anders pratar om *stjärnprojektet* som samtida och ett bra exempel på process. Genom de ramar som vi har använt tolkar vi däremot projektet som att det tillhör *uttryck*, för att hon som genomförde projektet enbart ville undersöka sig själv, enligt Anders. Det hon skapade gjordes för hennes egen utveckling. Syftet var att uttrycka känslor, tankar och rädslor kring sin roll som lärare och konstnär. Visserligen talar Lilja (2006) om att rädsla för det främmande begränsar förmågan till förändring och att det är just upptäckandet och bearbetningen av det främmande som gör estetiska uttryckssätt betydande. Grewin (2001) påpekar också det men kommunicerar

²² Se 3.3.6 Anders.

hela tiden med flickorna i hennes undersökning och skriver dessutom en avhandling som kan läsas av tredje part. I stjärnprojektsfallet handlar det dock fortfarande om ett språk för subjektets egen skull. Det vill säga envägskommunikation och inte att kommunicera ett budskap till andra. Hon ville nämligen inte göra något som skulle ställas ut eller finnas i rummet och inte stå och skapa med andra för att hon inte kände sig bekväm i den situationen. Om det ledde till att hon blev tryggare i sina roller som lärare och konstnär är det positivt. Om det inte ledde till någon utveckling eller förändring tycks stjärnprojektets syfte genom vår diskursanalys vara att *göra* och *uttrycka* och vi kan förstå Annas poängterande av att vi måste reflektera över vad vi ska använda vårt skapande till.

Anders säger att studenterna på hans och Annas arbetsplats bloggar om sina projekt och därför blev projektets ingenting något ändå. Det blev tankar i form av ord i en digital Internetvärld. Eftersom vi inte vet vad hon som genomförde projektet skrev, eller om hon riktade sig till någon förutom sin roll som lärare och konstnär, utgår vi från Anders. Han säger att det hon förmedlade inte var en protest mot något utanför projektet, utan snarare att hon talade inåt, till sig själv. Lite senare i intervjun säger han snabbt att projektet kan ses som en form av kritik mot kursens utformning, men går inte vidare med den tanken. Likaså säger han att han stålsätter sig mot andra studenters motstånd till utbildningens upplägg. En kritikdiskurs gör intrång i hans processdiskurs vilket han försöker undvika. Projektet kunde alltså ha blivit kommunikativt *om* det funnits en grundtanke att förmedla någonting till sin omgivning. På det sättet projektet fullföljdes känns uttrycket av och insikten i jaget som det väsentliga och passar då in i fritt skapande.

En annan informant som talar om vikten av att poängtera för eleverna att de skapar för sin egen skull och för att de ska må bra, är Fredrik. Rätt och fel försvinner enligt honom när det handlar om att skapa för sig själv och kallar det ett meditativt tillstånd. Det kan fortfarande inte ses som en kommunikativ diskurs, vilket gör att han också använder sig av en uttrycksdiskurs.

3.4.3 Bildämnet som kommunikationsmedel

Genom ett antal författare som vi har tagit upp och några av våra intervjupersoner ser vi i bildämnet som *kommunikationsmedel*, bildspråk (som interaktion), marknadsestetik såsom symboler och reklam, att det inte är lika planerbart som modest estetik, samtidskonst, bild som kunskapskälla, demokrati, elevinflytande, social utveckling, att formulera sig, identitetsskapande tillsammans med andra, konkreta situationer, syfte och mål.

David visar i vår intervju att han är medveten om att lärare måste formulera och kommunicera syfte och mål med sin undervisning, för att kunna tillgodose elevers olika behov i konkreta situationer. Ulla ser också till kontexten, då hon har dukningsuppgifter etcetera, men när hon ändå poängterar görandet tappas kommunikationen eller processen bort. Inom ett syfte får många tekniker och lösningar plats och därmed fler barn och ungdomar. Sernhede (2006) poängterar att allas skapande och utbyte av betydelser ska få plats i skolan för att demokrati ska kunna uppnås. Det går enligt honom genom att skolan analyserar sin egen struktur eller diskurs och på så sätt får syn på hur den kan förhålla sig annorlunda till vad kunskap är och elevernas livsvärldar. Maria, som är på samma arbetsplats som David, menar att bildämnet är så självklart att det inte behöver motiveras. Det kanske gör att hon inte vet vad bildämnet innehåller för henne och hur hon ska styrka det. Marias inställning kan kopplas till en annan av informanterna, Anna, som säger att skapande i sig inte är fel, men om man inte lär sig att tänka vad det ska användas till så upphör det viktiga att synas. Annas tal om förtrogenhetskunskap, en av bildämnets starka delar enligt

henne, handlar om ett fördjupat tänkande och analyserande. Thavenius (2004) talar om att det i skolan saknas reflektion, ifrågasättande och viktiga diskussioner. Undervisningen fylls istället med fysiskt skapande eller görande, vilket vi har behandlat ovan. Fredrik och Ulla demonstrerar en rädsla för att ta tag i provokativa saker, men är medvetna om det och verkar vilja ändra på det vilket vi har påpekat under 3.4.1. *Bildämnet som utbildning*. Att det kommer upp till ytan kan vara ett första steg mot denna förändring, enligt ett diskursanalytiskt synsätt. Det kan vi ha bidragit med genom våra frågor utan att underskatta informanternas egen förändringskapacitet.

Att bildämnet är marginaliserat kan bero på att bilder fortfarande verkar vara fast i en struktur som ser det visuella som en lägre kommunikationsform än skriftspråket, vilket vissa informanternas upplevelser av bland annat kollegors, föräldrars och politikernas syn på bilden visar. NU03 menar att det kommunikativa ska få en större plats i skolan och just för att samhället till stor del är baserat på bilder kräver det att människor ska kunna mer än bara titta på dem. Vi behöver även kunna tolka, reflektera och kommunicera vidare bildernas betydelser (Skolverket). Vi behöver bli problemlösare och prövare av alternativ säger Florida och Illeris (2006), vilket visar på diskursen om bilder som kommunikation. Fredrik och David pratar i det sammanhanget om att ifall lärare vågar närma sig och problematisera elevernas intressen, som ofta ligger i marknadsestetikens sfär, är mycket vunnet i form av att syftet blir tydligt och lärarna kringgår den modesta teknikfokuseringen. Skolan och samhället blir på så sätt inte två åtskilda enheter utan en helhet där båda bidrar med betydelse och förändring. Ulla berör marknadsaspekten då hon pratar om att det kommersialiserade också behöver plats på schemat. Hon menar att det har två sidor, en negativ där vi läser in att populärkulturen kan ses som ett hot mot eleverna om det tar för mycket utrymme och en, eventuellt påtvingad, mer positiv där skolan måste hålla på med marknadsestetiken också.

3.4.4 Konsekvenser, påverkan och sammanfattning av analysen av empiriskt material.

I denna del sammanfattar vi ovanstående tre diskurser men behandlar också sådant som passar in i alla de diskurserna och som vi vill utveckla mer här. Det för att det är faktorer vilka vi i Faircloughs anda tolkar som att informanterna uppfattar likt påtryckningar utifrån. Det är ord vilka kan ses som tecken på intertextualitet. Till detta räknar vi status, tid, andningshål/roliga timmen, bekräftande av bilden genom andra ämnen, ämnesuppdelning, politik, föräldrar, materiella förutsättningar, formulera sig som lärare, sälja och mysighetsfaktorn.

Avbildning och uttryck verkar idag vara två diskurser som används i samma andetag av våra informanter, så de kan i princip räknas som en diskurs. Det antagandet är baserat på en jämförelse mellan Åséns tydliga delning och informanternas oskarpa. I litteraturen där Pestalozzis kollektiva linjeteckning kontrasterar det fria barnets uttrycksbehov, är tillexempel informanten Marias tal om att barn ska ”blomstra” och teknisk skicklighet innefattade i samma tanke. Likaså är Ullas syn på bildens två funktioner att uttrycka sig, uttrycksdiskursen och att ”fördjupa kunskaper”, utbildningsdiskursen, uttalade i en kontext. Det sistnämnda med tanke på större *tankekraft* och livsviktig *färdighet*.²³ Det är inte fel enligt Anna med vad vi tolkar som diskurserna utbildning och uttryck, men det behövs ytterligare en diskurs, nämligen den om kommunikation. Bland våra informanter pratas det ofta om denna diskurs men används inte i så stor utsträckning som de själva önskar och styrdokument till viss del efterfrågar. Åsén (2006) skriver om elevers förväntningar, som bygger på äldre diskurser.

²³ Se 3.2 *Historiska diskurser om bildämnet i litteratur*.

Hur kursplanerna är utformade kan vara att en orsak till hur bilden ser ut som den gör idag. Det är vad Wetterholm påpekar när det i NU03 står att det i dem finns kvarlevor av olika bildtraditioner (Skolverket). Även i de gymnasiekursplaner som vi läst som inte ingått i NU03:s utvärdering tycks traditionstänk med fokus på avbildning och uttryck vara de huvudsakliga målen. Bildämnet skall inte vara ett färdighetsämne men ses ofta som det av både elever och föräldrar enligt Anders. Åsén (2006) skriver om elevers förväntningar, som bygger på äldre diskurser. Anders tror att föräldrars syn gör att skolan går bakåt i utvecklingen och hänvisar till sig själv och David menar att negativ inställning till bildämnet bland elever kan komma hemifrån. Att lärare har svårt att välja mellan traditioner tros påverka den långsamma utvecklingen men enligt diskursanalys är det ett tecken på just förändring. Våra informanter visar på en vilja att förändras. Förändringar hos lärare och deras angreppssätt inom ämnet kan leda till att synen på ämnet förändras. David pratar exempelvis om en medvetenhet att uttrycka sig och tillverkande i samma mening och tolkar vi det ser det ut som om han använder sig av alla de tre diskurserna vi tar med här, samtidigt. Flera av informanterna visar att de opererar med fler än en diskurs.

Ett ämne som ses som andhål verkar inte lika viktigt som exempelvis ämnen som domineras av att läsa, skriva, räkna. NU03 nämner förutom det med bild som pausämne att skrivning ibland ses som den högst rankade kommunikationsformen (Skolverket). När bild ses som en rast där elever ska skapa fritt utan att reflektera, analysera, kommunicera och så vidare, ses det inte i huvudsak som ett språk eller kommunikationsmedel. Vi frågar i vår problemformulering hur lärare talar om bildämnet idag och vilka konsekvenser kan det få. När det nu visat sig att det finns lärare i dagens samhälle som använder diskursen om bild som en paus för att orka det teoretiska och för att även hjälpa andra ämnen så att de fungerar bättre, är det kanske inte så konstigt att det marginaliseras och att bildämnet ses som mindre viktigt. Bildpedagoger bör kunna formulera sig och stå upp för sitt ämne och den vikt det har. För om bildämnet inte ses som kommunikativt då verkar inte det bli accepterat som ett kunskapsämne och en kunskapsform som är behövd i dagens samhälle förstår vi litteraturen som vi har studerat. Anders säger att frågan är komplicerad men det är inte omöjlig att höja bildämnets status. Några av våra informanter ser bildämnet som självklart i skolan och måste kanske inte formulera/motivera sitt jobb. Däremot kan ämnet behöva motiveras utåt. Att motivera ämnet genom att se ner på andra ämnen, exempelvis som Anders gör med filosofi och SET kan vara en annan faktor som gör att bildämnets status är där det är idag. Att höja eller sänka olika tänkande och reflekterande i förhållande till varandra borde inte vara fördelaktigt för någon part.

Ferm menar i en artikel att hon tror att det kommer visa sig om estetiska ämnen är viktiga eller inte när det tas bort som kärnämne och istället blir valbart. Att estetiska ämnen ger lägre poäng vid högskoleantagningar och kan påverka hur eleverna väljer verkar inte vara något hon funderat över. Eleverna har en press på sig att ta så många poäng som möjligt då det kan vara avgörande när de vill komma in på högre utbildningar. Anders säger att han tror att svårighetsgraden för att komma in på en utbildning har att göra med vilken status yrket sedan får. Han nämner att det exempelvis är svårare att komma in på läkarutbildningar än lärarutbildningar.

Ytterligare informanter och litteratur poängterar att politiker inte ska få bestämma i skolan för egen räkning. En situation där politiker vill påverka skolans innehåll är den där Fredrik lyfter en diskussion om att Beatrice Ask ansåg att en professionell lärare borde censurera elevernas bilder. Att bildämnet kan få elever att kommunicera sina budskap på ett sådant sätt att det ses som censurerbart material är en viktig tanke i ett land där yttrandefrihet och demokrati ska råda. Om

lärare visar eleverna att förmedla sina tankar och åsikter borde man som politiker i ett demokratiskt land se till vad eleverna vill säga. Istället anses att lärare borde censurera sina elever. I 3.2 *Historiska diskurser om bildämnet i litteratur* tolkar vi att Thavenius (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004) anser att konstens radikala arv när det gäller yttrandefrihet kan spela en viktig roll då man utövar inflytande i skolan och på så sätt påverka demokratin i positiv riktning för eleverna. Vi vet inte hur Asks syn på kontrollen av skolan är i vanliga fall men om denna situation appliceras på hur lärare ska agera kan det ge negativa konsekvenser för demokratin. Fredrik berör i intervjun att "vuxenvärlden" inte tar tillvara på elevernas egna intressen och att detta kan leda till diskussioner om vilka ämnen i skolan som har rätt att finnas och inte. David pratar just om detta som en marknadsföringsdiskurs och vikten av att möta eleverna genom att sälja någonting till dem. Han säger "Jag kan ju inte räkna med att de ska ta emot mig med öppna armar å säga att å vad trevligt jippie utan jag måste ju sälja någonting till dem som de vill ha."

Stafseng (2006) hävdar att de senaste 15 åren så har skolan gjort en vändning bort från det modesta, något som Thavenius (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004) ställt sig tvivlande till. Det modesta lever kvar men däremot så ser vi en stor vilja att jobba mer kommunikativt. Nästan alla våra informanter verkar medvetna om att *den radikala estetiken* med bilden som kommunikation och språk är det de strävar efter i sin undervisning. Ulla uttrycker att om hennes kurs varit större och hon och eleverna haft mer tid så skulle de hinna så mycket mer och då skulle undervisningen kunna bli mindre modest. Annas studenter oroar sig för att de inte får lära sig att tackla verkligheten i skolan där Anna tror att modest estetik krävs. Ett sådant dåligt självförtroende tror vi kan få bildlärarstudenter att använda sig av traditioner som existerar på deras arbetsplatser istället för att fundera över, kommunicera och utveckla sin lärarroll. Informanterna använder bild såsom avbildning och uttrycksmedel på grund av olika aspekter som tid, lokalbrist, svårare att betygsbedöma och planera. Den modesta estetiken som förekommer i skolan och som är en del av denna diskurs fungerar inte som lösryckt del. Om det fria skapandet får stå för sig själv och endast användas som uttrycksmedel tappas det kommunikativa, som de flesta informanterna ändå pratar om och verkar sträva efter, bort.

4 Sammanfattande diskussion

Vårt syfte har varit att försöka förstå bildämnet roll förr och nu. Vi anser att bildämnet kan bidra till en vidgad kunskapssyn och att kunskap är mer än ”röv- til- bœnk- undervisning” som Aulin-Gråhamn säger (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004: 39). I huvudsak har våra frågor gällt vilka roller bildämnet har spelat historiskt och vilken betydelse de rollerna kan ha för bildämnet identitet i skolan idag, samt hur bildlärare och bildlärarutbildare talar om sitt ämne nu för tiden och vilka konsekvenser det kan ge för bildämnet relevans i skolan? Vi har i vår analys av litteratur och intervjuer tittat på var diskurser syns, överlappar och går emot varandra, möts och vilka följder de olika diskurserna kan få för bildämnet självbild. Vi har först och främst koncentrerat oss på konsekvenserna för bildämnet, det vill säga de ämnesdidaktiska följderna av historiska diskurser och bildlärares och bildlärarutbildares tal om sitt ämne. Dock tror vi att de ämnesdidaktiska konsekvenserna som vi tar upp nedan, i längden påverkar hela skolan.

4.1 Didaktiska konsekvenser

Vi har genom att analysera informanternas åsikter visat hur bildämnet fortfarande domineras av diskurserna om bild som avbildning och uttrycksmedel. Dessa båda diskurser är ibland så tätt sammanfogade att de kan räknas som en diskurs. Något som vi kan kalla en konstnärlig diskurs, som Anders är ett exempel på med sitt tal om ”stjärnprojektet”. Det kan göra att bildämnet slutar att vara relevant i dagens visuella samhälle som erfordrar en analytisk förmåga, inte bara en skapande förmåga. Att använda en radikal estetik, där analys och tolkning är i centrum, i skolan skulle kunna innebära att man utmanar den modesta estetik som verkar förekomma enligt vårt material. Istället för att avbildning och uttryck ska komma i första hand skulle undervisningen alltså kunna utgå från kommunikationsdiskursen. Ingen av diskurserna bör uteslutas utan komplettera varandra eftersom att alla behövs när bilden ska bli kommunikativ och för att sammanhanget ska få en helhet. Avbildning behövs men själva bedömandet av avbildning kanske ska bort, alltså att prata om bildframställande som bra gjort och fint eller fult. Det är inte en nödvändig diskussion, för det är en fråga om personlig smak. Fler frågor måste ställas till det eleverna skapar och vad som bör diskuteras enligt litteraturen är vad estetik är så att bildlärare förstår vad deras ämne kan innebära och förmedlar det vidare till sina elever. Vad estetik betyder är ingen självklarhet utan måste fyllas med betydelse varje gång vi talar om det i nya sammanhang eller människokonstellationer. Enligt många forskare i litteraturen som vi tagit upp ovan, borde bildämnet kommunikativa aspekter redan tillämpas i undervisningen men de anser att det inte är så än. Exempelvis säger Illeris (2006) att det estetiska är ett sätt att agera på och kommunicera i världen och även NU03 menar att det kommunikativa bör komma i förgrunden i skolan, för att vi hela tiden omges av bilder (Skolverket). Våra informanter som är lärarutbildare säger att avbildning är tabu i många sammanhang, men både Anna och Anders vill vara öppensinnade och tillåta alla typer av skapande. Ändå lyser avståndstagandet till avbildningstraditionen igenom. Där Anna menar att estetiskt görande inte är helt fel, bara det har ett syfte, är Anders motstånd starkare. Båda säger att avbildningsdiskursen till stor del är bannlyst på grund av att många verksamma bildlärare jobbar just på ett teknikbaserat, omedvetet, ickekontextuellt sätt. Dock verkar även bildlärarutbildarna i vår diskursanalys tänka i banor där historiska bildtraditioner lyser igenom. Anders prat om process och att det inte finns något absolut rätt blandas med åsikter om dåliga resultat och det tyder på användande av både modesta och radikala diskurser.

Vi har bland annat kommit fram till att processtanken kan vara lika modest som teknikfixeringen. Det är nämligen bara ett ord som vi måste ladda med betydelse precis som allt annat, om man som vi tänker diskursanalytiskt. Process kan fyllas med uttryck, avbildning, görande, envägskommunikation för sin egen skull men också kommunikation som i meningen interaktion och reflektion. Om vi istället fokuserar på bild som kommunikationsmedel, kan vi i det finna en processtanke. En konsekvens av att bildlärarutbildare faktiskt använder sig av historiska sätt att tala om bild är att denna diskurs kan följa med deras bildlärarstudenter när de kommer ut i arbetslivet och att den synen på bildämnet förs vidare till eleverna. Bildämnet ses inte som något betydelsefullt utan som något ”roliga-timmen-aktigt”. De eleverna tar i sin tur med sig sina erfarenheter av bildämnet in i sin vuxna framtid. Bildämnet får en dålig självbild då det befinner sig i en ond cirkel. Resultatet kan då bli att den modesta, konstbetonade estetiken fortsätter att existera ensam, utan den kommunikativa delen. Blivande och verksamma bildlärare behöver inse vikten av att argumentera för sitt ämne i termer av avsikt och mål, vilket vi har försökt göra i denna rapport. Lindgren talar just om att brist på insikt i lärares formuleringar om sitt och andras ämnen kan vara en orsak till att estetiska ämnen marginaliseras (2006). På de skolor där våra informanter jobbar som använder bildämnet mer kommunikativt för att det anses vara det viktiga verkar förmågan till reflektion, analys och ifrågasättande av självklarheter övas. Exempelvis David pratar om att mycket i dagens samhälle kommuniceras genom bilder, att en stor del av vår kommunikation sker genom ögonen. Han pratar också om att eleverna till viss del måste få ifrågasätta vissa uppgifter. Fredrik menar att ifrågasättandet är en av de viktigaste yttringarna i skolan. Att undra över det man ser kan vara svårt utan övning men är en nödvändig kunskap när bilder kan kommunicera både sanna och falska budskap, som Anna tar upp. Många av våra informanter menar dessutom att det är enklare att mäta resultat än process vilket gör att den modesta estetiken, eller diskurserna om bild som avbildning och uttrycksmedel, används i skolan fortfarande. Vissa informanter anser att mätbar kunskap är det som räknas som viktig kunskap. Mätbarhet i form av rätt och fel som vissa moment inom till exempel matematik och språk har, gör också att betyg är enklare att sätta. Att estetiska ämnen dessutom ger lägre poäng vid intagning till högre utbildningar kan resultera i att eleverna väljer bort dessa kurser. Ferm berör vilka kunskaper och ämnen som gör elever till bra medborgare. Enligt Thavenius anses det i skolan att de praktisk-estetiska ämnena inte har det essentiella som elever behöver med sig i framtiden men han menar att det beror på att de praktisk-estetiska ämnena inte finns i skolan på samma villkor som teoretiska ämnen (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004). Som ett litet exempel kan teoretiseringen av bildämnet i 1969-års läroplan i form av bildanalys stå, för några praktiska inslag skrevs aldrig med i de teoretiska ämnena (Åsén, 2006). Den teoretiska diskursen kan sägas ha maktövertaget. I vår analys av informanter, några politiska uttalanden och litteraturen tycks en utbredd diskurs tecknas, i vilken samhället anser att bild inte är kunskap. I alla fall inte lika viktig kunskap som de teoretiska ämnena bär på. Vi tänker att en konsekvens av denna maktkamp är att några elever kan undersöka sin unika egenart men inte alla.

Vi tror att alla diskurser om bildämnet har något att ge och att alla de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet kommer in i ämnet när de diskurser vi behandlat används. Vi vill liksom Thavenius inte kasta bort allt gammalt (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004), men att bildämnet förändras och anpassas efter dagens skola och dess elevers *förmodade* behov av att tolka samhället och livet i det. De olika diskurserna om bildämnet behövs när bilden ska användas som kommunikationsmedel i skolan. Utan att vara i bildämnets absoluta centrum kan olika bildtekniker användas som redskap i den kommunikativa processen. Dessutom vill elever ibland träna sig att teckna avbildande eller testa att uttrycksfullt kasta ut färg på en stor duk som

någon konstnär gjort. Vi vill inte ta ifrån eleverna det konstnärliga. Det är deras rätt att skaffa sig egna erfarenheter, vilket Sernhede menar att skolan måste respektera för att demokrati ska råda (2006). Det kan också kopplas till Pihlgrens tolkning av Dewey och rätten till olika, inte ensidiga, sätt att uttrycka sig på (2004). Vad vi vill är att bildlärare ska kunna bidra med ytterligare kunskaper som bildämnet och konsten kan ge, så att det kan få den demokratiska slagkraft som till exempel den kommunikativa radikala estetikens företrädare tror på. Thavenius skriver att när det kommer till yttrandefrihet och inflytande i skolan för elever så kan konsten spela en viktig roll och påverka demokratin i positiv riktning (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004). Bildlärare ska kunna handleda eleverna vidare till kunskap inom ämnet som de inte visste fanns. Sernhede säger just det att skolan ska kunna erbjuda elever en annan typ av erfarenhet än den de redan känner till (2006). Som ett alternativ till elevernas diskurser tolkar vi. De ska ställa frågor som tar eleverna på upptäcktsfärd till obekväma och bekväma platser, för allt kan vara annorlunda än det är. Om bildämnet kan bidra som kommunikationsmedel för att öka yttrandefrihet, träna demokratiskt tänkande och handlande och visa att det finns andra möjligheter än de mest uppenbara anser vi att bildämnet har en roll i skolan. Att finna sin unika egenart enklare om skolan erbjuder fler sätt att uttrycka sig på. Hjort (2001) menar att konstarnas språk kan medverka till det. Dessutom kan elever se att alla människor är unika, men också lika, om bildämnet kommuniceras vill säga. Vi anser att bildämnet kan göra det om lärare och andra påverkande faktorer, såsom politiker, skolledare och föräldrar blir medvetna om sprängkraften i konstens ”radikala vilja” (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004: 229) vilket vi diskursivt ser som att testa alternativa problemlösningar, livsstilar och åsikter.

Anna pratar i slutet av vår intervju om Vygotskij och att han anser att skolan inte ska styras av politiker. Pihlgren (2004) tolkar Adler och Freinet också på det viset. NU03 påpekar att det finns åsikter om att politiker lägger större vikt vid hur svensk utbildning står sig internationellt, främst inom matematik och språk istället för att inrikta sig på skolan som en helhet (Skolverket). Det ser vi som en viktig tanke, att skolan är till för eleverna och inte för olika politiska diskurser på skolans område som vill definiera vad kunskap är för sin egen skull. Visserligen är bildämnet som kommunikationsmedel också en diskurs som vill definiera ämnet, men inte för sin egen skull utan som något som eleverna behöver för att klara att leva medvetet i dagens visuella samhälle. Det kan utnyttjas av mindre välvilliga krafter men det är just sådant eleverna ska kunna upptäcka med hjälp av den radikala estetiken. Diskursen om bildämnet som kommunikationsmedel verkar dominerande i forskarvärlden, men mindre utbredd bland våra informanter. Vi skribenter ser bildämnet som självklart, men vill inte att teoretiska ämnen ska tas bort utan att det ska lämnas utrymme för andra kunskaper än att läsa text, skriva text och räkna med siffror. Även om viljan att förändras finns hos våra informanter, att gå mot ett mer reflekterande och kommunicerande användande av bildämnet, blir bildämnet oviktigt om det medvetandegjorda arbetssättet inte också praktiseras. Något som Anna tycks mena när vi intervjuar henne. Några intervjupersoner säger själva att de inte jobbar som de borde eller egentligen vill, andra har vi tolkat diskursivt som att de vill förändras även om de inte uttalar det. Att prata om viljan att förändra sin lärarroll kan vara ett första steg mot att också jobba annorlunda. I några av de kursplaner för bild i gymnasiet som vi har läst tycks bildämnets mer konstnärliga sida med bild som avbildning och som uttrycksmedel vara de huvudsakliga målen. En konsekvens av att bildlärare arbetar med den modesta estetiken på detta sätt blir att det bidrar till att ämnet marginaliseras och har en låg status eftersom det inte är uppdaterat till dagens behov. Om viljan att förändra sin lärarroll och sitt förhållande till ämnet realiserats tror vi att det kan leda till att synen på ämnet förändras i samhället i stort, i skolan och bland dem i skolans värld.

Referenslista

Litteratur

Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, John (1899/2004). *Skolan och samhället. Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter av John Dewey. Urval, inledning och kommentarer av Sven G Hartman, Ulf P Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.

Fägerborg, Eva (1999). Intervjuer. I Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red.). *Etnologiskt fältarbete*. (55-72). Lund: Studentlitteratur.

Grewin, Ann-Margret (2001). *Unga flickor skriver in sig i sin kultur. Möjliga sätt att vara. Uttryck i text och bild*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, Stockholm.

Hansson, Hasse (2005). Att se dansen genom bilden- att se det sedan länge bekanta på ett nytt sätt. I Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse & Koppfeldt, Thomas. *Den svårfångade reflektionen*. (13-17). Lund: Studentlitteratur.

Hjort, Madeleine (2001). *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Hjort, Madeleine (2002). Från intryck till handling. I Hjort, Madeleine, Unander- Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart. *Kilskrift- Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. (35-53). Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Illeris, Helene (2006). Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv. I Lundgren, Ulf P. (red). *Uttryck, intryck, avtryck, lärande- estetiska uttrycksformer och forskning* (Vetenskapsrådets rapportserie, 4: 2006). (81-93). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Lilja, Efva (2006). Tankar efter en seminariedag kring estetisk reflektion och praxis i skola och lärarutbildning. I Lundgren, Ulf P. (red) *Uttryck, intryck, avtryck, lärande- estetiska uttrycksformer och forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 4: 2006). (145-149). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Lind, Ulla (2006). Makt och kontroll i elevernas bildvärld. I Lundgren, Ulf P. (red) *Uttryck, intryck, avtryck, lärande- estetiska uttrycksformer och forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 4: 2006). (123-141). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan- diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (ArtMonitor). Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten, Göteborg.

Pihlgren, Ann S. (2004). Dagens skola skapar morgondagens samhälle. I Hartman, Sven G. (red). *Dewey läst idag- i ett didaktiskt perspektiv*. (GEM-rapport 3). (115-141). Lärarhögskolan, Stockholm.

Sernhede, Ove (2006). Skolan och populärkulturen. I Lundgren, Ulf P. (red) *Uttryck, intryck, avtryck, lärande- estetiska uttrycksformer och forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 4: 2006). (11-18). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Stafseng, Ola (2006). Estetik-pedagogik-ungdom: en trist historie. I Lundgren, Ulf P. (red) *Uttryck, intryck, avtryck, lärande- estetiska uttrycksformer och forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 4: 2006). (19-32). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000/2007). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Åsén, Gunnar (2006). Varför bild i skolan? – en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I Lundgren, Ulf P. (red) *Uttryck, intryck, avtryck, lärande- estetiska uttrycksformer och forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 4: 2006). (107-122). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Internetadresser

Anita Ferm utreder ny gymnasieskola (Elektronisk). Svenska Dagbladet. Tillgängligt: <http://www.svd.se/nyheter/inrikes/artikel_198329.svd> Publicerad: 5 februari 2007. Hämtat: 4 november 2008.

Haldert, Sara (2008). *Elever kan få rätt att välja bort musik* (Elektronisk). Svenska Dagbladet. Tillgängligt: <http://www.svd.se/kulturnoje/nyheter/artikel_1746967.svd> Publicerad: 18 oktober. Hämtat: 4 november 2008.

Nationalencyklopedin (senast uppdaterad 2009). *Bliss*. Tillgängligt: <<http://www.ne.se/artikel/1134860>> Hämtat: 12 december 2008.

Nationalencyklopedin (senast uppdaterad 2009). *Katharsis*. Tillgängligt: <<http://www.ne.se/artikel/1145082>> Hämtat: 5 januari 2008.

Nationalencyklopedin (senast uppdaterad 2009). *Khatarsis*. Tillgängligt: <<http://www.ne.se/artikel/1193464>> Hämtat: 22 januari 2009.

SET, Social och emotionell träning. Tillgängligt: <<http://www.set.st/>> Hämtat: 3 januari 2009.

Skolverket. *Kursplan för BF1201 - Bild*. Tillgängligt: <<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845.jsessionid=E84BA9650662BF7A1580651389934229>>/Bild och form/ Bild, BF1201. Hämtat: 9 december 2008.

Skolverket. *Kursplan för BF1202 - Bild och form, grundkurs*. Tillgängligt:
<<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845;jsessionid=E84BA9650662BF7A1580651389934229>>/Bild och form/ Bild och form, grundkurs, BF1202. Hämtat 9 december 2008.

Skolverket. *Kursplan för BF1203 - Bild och form, fördjupning*. Tillgängligt:
<<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845;jsessionid=E84BA9650662BF7A1580651389934229>>/Bild och form/ Bild och form, fördjupning, BF1203. Hämtat: 9 december 2008.

Skolverket. *Kursplan för BF1204 - Form*. Tillgängligt:
<<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845;jsessionid=E84BA9650662BF7A1580651389934229>>/Bild och form/ Form, BF1204. Hämtat: 9 december 2008.

Skolverket. *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. PDF format. Tillgängligt:
<<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>> Hämtat: 9 december 2008.

Skolverket. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03)- Bild, ämnesrapport till rapport 253 (NU03)*. PDF format. Tillgängligt:
<<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1412>> Hämtat: 29 oktober 2008.

Skolverket. *Programsmål för Estetiska programmet* (senast granskad 22 november 2008).
Tillgängligt: <<http://www.skolverket.se/sb/d/597/a/7714>> Hämtat: 3 januari 2009.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjufrågor till gymnasielärare

Lärare om bildämnet:

Hur motiverar du bildämnets existens med dina egna ord?

Vilken/vilka åsikter tror du att samhället i allmänhet har om ämnet bild? Hur har du kommit fram till det?

Hur ser du på bildämnets roll på din arbetsplats? Hur ser dina kollegor på det?

Om bildämnet har en stark position på din skola, hur har du/ni konkret arbetat för det?

Om bildämnet har en mindre stark position på din skola, hur tror du att man kan göra för att ändra på det?

Lärare om elever och bildämnet:

Om en elev frågar: ”Varför ska vi ha bild? ”, vad svarar du då?

Hur upplever du att eleverna ser på bildämnet?

Uppfattar du att eleverna har behov av att uttrycka sig via bildämnet och i så fall vilket/vilka behov? (t.ex. lust att skapa, att behandla och kommunicera ett visst ämne, att utvecklas rent tekniskt etc.)

Bilaga 2 Intervjufrågor till bildlärarutbildare

Utbildare om bildämnet:

Hur motiverar du bildämnets existens i grund- och gymnasieskolan med dina egna ord?

Vilken/vilka åsikter tror du att samhället i allmänhet har om ämnet bild? Hur har du kommit fram till det?

Hur ser du på bildämnets roll på din arbetsplats? Hur ser dina kollegor på det?

Utbildare om studenter och bildämnet:

Hur upplever du att dina studenter ser på bildämnet?

Uppfattar du att studenterna har behov av att uttrycka sig via bildämnet och i så fall vilket/vilka behov? (t.ex. lust att skapa, att behandla och kommunicera ett visst ämne, att utvecklas rent tekniskt etc.)