



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Rum för estetisk verksamhet

– *En fältstudie på fyra gymnasieskolor*

Hélène Hellberg och Kristina Sjöbäck

LAU660

Handledare: Silwa Claesson

Examinator: Sten Båth

Rapportnummer: ht 06 - 2611 – 237

Abstract

Kurs LAU 660 inom pedagogik och didaktik, 10 poäng
Titel Rum för estetisk verksamhet
Författare Hélène Hellberg och Kristina Sjöbäck
Datum vt 2007
Institution Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet
Handledare Silwa Claesson
Examinator Sten Båth
Rapportnr ht 06 - 2611 - 237
Nyckelord Estetisk verksamhet, Bild, Skapande, John Dewey, Lpf-94

I vår fältstudie har vi studerat ämnet estetisk verksamhet och hur det förhåller sig till Lpf-94 och filosofen John Deweys tankar. Hans idéer har präglat hela svenska skolan och dess läroplaner. Enligt filosofen Deweys tankar finns det ett växelspel mellan individens utveckling, skola, samhälle och demokrati. Syftet med vår undersökning har varit att få fördjupade kunskaper i gymnasieämnet estetisk verksamhet i relation till deliberativ demokrati och växande. Präglas bildundervisningen av Lpf-94:s tankar om demokrati och växande? Vad i läroplanen, Lpf -94 tar upp Deweys tankar om 1. Demokrati och 2. Växande?

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning, en fältstudie med fenomenologisk forskningsansats på fyra gymnasieskolor. Med hjälp av observationer och intervjuer har vi forskat och bearbetat materialet. Genom analysen av vårt resultat har vi sett två tendenser som kännetecknar ämnet estetisk verksamhet. Den ena inriktningen är ett ämnesövergripande och dynamiskt förhållningssätt till ämnet och elevernas lärande. Den andra tendensen handlar om att ämnet ofta befinner sig i marginalen av skolans övriga verksamhet, utan att påverka skolan inriktning i sin helhet.

Genom vår fältstudie fick vi en unik möjlighet till en djupare kunskap och förståelse för hur verkligheten ser ut för bildlärare och elever i deras vardagliga arbete i ämnet estetisk verksamhet.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte, frågeställningar och resultat	1
1.3 Tidigare forskning	2
2. LITTERATUR	3
2.1 Historisk sammanfattning av bildundervisningen i Sverige	3
2.2 John Dewey en visionär och tänkare.....	11
2.3 Gymnasiets läroplan Lpf-94.....	14
3. TIDIGARE FORSKNING	17
3.1 Hör estetisk verksamhet samman med lärande?	17
3.2 Hur skapas legitimitet för konstnärligt arbete i skolan?.....	23
3.3 Begreppsförklaringar.....	24
4. METOD	25
4.1 Val av metod	25
4.2 Urval.....	26
4.3 Arbetsprocessen	27
4.4 Bearbetning av fältstudie.....	29
5. RESULTAT	31
5.1 Resultat av fältstudie	31
5.2 Demokrati.....	32
5.3 Växande.....	36
5.4 Arbetsvillkor.....	42
6. DISKUSSION	47
6.1 Om demokrati.....	47
6.2 Om växande.....	50
6.3 Om arbetsvillkoren	52
6.4 Pedagogiska implikationer	55
6.5 Brister i studien	56
6.6 Vidare forskning.....	56
7. REFERENSER	57
BILAGOR	

1. INLEDNING

1.1 Bakgrund

Estetisk verksamhet är ett obligatoriskt kärnämne på gymnasiet. Det finns olika kurser inom estetisk verksamhet, de vanligaste inriktningarna är bild och musik men på vissa skolor finns även drama och dans. Vi har valt att inrikta vår fältstudie mot estetisk verksamhet med bild, eftersom vi är blivande bildlärare. Under vår utbildning har frågan väckts, dels genom den teori som vi har studerat, men också genom den erfarenhet som vi fått under de tjugo veckor vi gjort vår praktik på gymnasieskolor i Göteborg. Bland annat började vi reflektera över vilken roll estetisk verksamhet spelar för dagens gymnasieskola, där styrdokumentet betonar demokratimålen, och vad ämnet eventuellt tillför i elevers lärande.

1.2 Syfte, frågeställningar och resultat

Syfte

I vår undersökning har vi studerat ämnet estetisk verksamhet och hur det förhåller sig till så väl Lpf-94 som filosofen John Deweys tankar. Vi har speciellt fokuserat på hur Demokrati och Väckande, som båda fokuseras i Lpf-94 och i Deweys tankar, återspeglas i undervisningen i ämnet estetisk verksamhet. Syftet med vår undersökning har varit att få fördjupade kunskaper i gymnasieämnet estetisk verksamhet i relation till deliberativ demokrati och väckande. Hur kommer dessa intentioner till uttryck i bildundervisningen och i så fall, i vilken grad och vad kan man se i klassrummet?

Under vår fältstudie då vi gjorde våra observationer och intervjuer, så ställde vi även frågor och gjorde noteringar om vad lärarna ansåg, och vi upplevde, vara specifikt för ämnet estetisk verksamhet. Den information som vi fick om estetisk verksamhet blev så omfattande och intressant att vi inte ville bortse ifrån den, utan vi valde att samla den under rubriken arbetsvillkor. Arbetsvillkoren är inte en analysenhet, utan vi betraktar den mer som ett ramverk. Arbetsvillkoren ska alltså betraktas som en ram för våra två analysenheter, Demokrati och Väckande. I vår resultatdel och diskussionsdel redovisar vi våra två analysenheter, men även arbetsvillkoren för att ge läsaren en helhetsbild av ämnet.

Frågeställningar

Präglas bildundervisningen av Lpf-94:s tankar om demokrati och väckande? Vad i läroplanen, Lpf -94 tar upp Deweys tankar om 1. Demokrati och 2. Väckande? Hur kommer dessa idéer till uttryck i en bildsal år 2006? Har det betydelse för undervisningen? Genom att ha studerat förhållandena på olika skolor med hjälp av deltagande observationer och intervjuer har vi fått svar på våra frågor.

I vår fältstudie har vi återgett våra tolkningar av fyra bildlärare och deras undervisnings-situation i interaktion med elever på fyra olika skolor. På så sätt har vi fått en bild och en djupare förståelse för bildlärarna och ämnet. Denna bild vill vi förmedla genom vår studie. Genom vår forskning vill vi belysa hur Deweys filosofiska tankar om Demokrati och Väckande är relevanta för ämnet estetisk verksamhet.

Resultat

Med hjälp av analysen av vårt resultat har vi sett två tendenser som kännetecknar ämnet estetisk verksamhet. Den ena inriktningen är ett ämnesövergripande och dynamiskt förhållningssätt till ämnet och elevers lärande. Den andra tendensen handlar om att ämnet ofta befinner sig i marginalen av skolans övriga verksamhet, utan att påverka skolan inriktning i sin helhet.

1.3 Tidigare forskning

De svenska läroplanerna har sedan år 1946 inspirerats och präglats av Deweys filosofi. Hans filosofiska tankar om utbildning utgår från en helhetssyn på människan. Lärandeprocessen handlar inte om att eleven passivt tar emot kunskap, utan det är något som berör hela människan, intellekt, vilja känsloliv och lusten att uttrycka sig. Den här utgångspunkten har att göra med Deweys holistiska människosyn. Teori och praktik är inte varandra motsats men väl varandras förutsättning, därför kan ingendera värderas högre än den andra. Skolan är samhällets styrinstrument både när det gäller elevernas egen utveckling och samhällets utveckling. En fråga vi ställt oss i sammanhanget är varför nuvarande läroplan (Lpf-94) endast i korta ordalag omnämner estetiska och kulturella värden, sist i raden under rubriken mål att uppnå. Är det kanske så att helhetssynen på människan och lärandet på väg att försvinna?

Den aktuella forskning som vi har studerat lyfter fram det kreativa skapandets betydelse för lärandet. Skolans kultur är i stort lika med dess miljöer för lärandet. Det skapande perspektivet borde finnas med i hela skolans inriktning och arbete. I dag talas det ofta om de teoretiska läroprocesserna, men mer sällan om kreativa läroprocesser. Jan Thavenius (2004) frågar sig om skolans estetiska verksamhet hör samman med lärande eller är det kreativa och skapande en isolerad företeelse i marginalen av skolans övriga verksamhet? Skolan är den största offentliga institutionen, som har en kulturförmedlande och kulturskapande roll i samhället.

Ska skolan behålla sin legitimitet ska den inte bara förmedla kultur utan den måste också skapa kultur och vara ett rum för erfarenhetsutbyte mellan elever och lärare och samhällets övriga företrädare. Det har med demokratin och yttrandefriheten att göra, anser Thavenius och Lena Aulin-Gråhamn. (2003, www.mah.se)

Vi har kunnat konstatera att det är svårt att finna någon tidigare forskning inom estetisk verksamhet på gymnasiet. Vi tycker att vårt forskningsområde är viktigt därför att det pågår en aktuell debatt mellan två läger. Den ena sidan förespråkar betydelsen av det estetiska perspektivet i elevernas lärande och ser skolan som en kulturförmedlare i samhället. Det andra lägret ifrågasätter nyttoaspekten med estetisk verksamhet i skolan. Vad kan det bli för konsekvenser av dessa respektive synsätt för skolan som helhet och estetisk verksamhet som ämne?

2. LITTERATUR

2.1 Historisk sammanfattning av bildundervisningen i Sverige

Från individuell undervisning till massundervisning

Fram till 1800-talets början bedrevs det en viss teckning och ritundervisning, men då bara genom individuell undervisning i de högre ståndshemmen eller inom konstakademierna, ateljéerna samt inom de högre konsthantverksutbildningarna. Den egentliga skolundervisningen i teckning började etablera sig runt om i Europa början av 1800-talet första hälft där det förekom mer eller mindre i skolundervisningen, men med olika syften. Dels ville man utbilda arbetskraft till konstindustri, hantverk och produktion med mera och dels tyckte man att det var viktigt att utbilda elevernas seende, ett slags ”ögats bildning” det vill säga att de skulle öva upp sin iakttagelseförmåga. Det var också viktigt att kunna avbilda saker t.ex. Landskap, människor, rita kartor m.m. (Åsén, 2006, s.108).

Sverige genomgick en snabb befolkningsökning vid den här tiden dvs. vid 1800-talets första hälft. Som en följd av det växte mängden barn och unga på landsbygden som inte kunde försörja sig inom jordbruket. Det fanns helt enkelt inte nog med plats för alla. Detta ansågs av adel och de besuttna som ett samhälligt hot som måste stävjas. Genom att bygga ut skolverksamheten till en enhetlig skola och införa skolplikt och därigenom bestämma att alla unga skulle gå i skola, så kunde de på så sätt disciplinera och få kontroll. På det här viset skulle de unga fostras till att bli goda kristna och samhälliga medborgare (Forsell, 2005, s.14).

Teckning ett värde i sig

I den första allmänna folkskolan (1842) var geometri och linearritning ett mer valfritt undervisningsämne och först (1856) blev ämnet obligatoriskt. All undervisning genomgick ett skifte i takt med att skolorna utvecklades och från att ha varit en individuell undervisning (en lärare och en elev) gick man till massundervisning (en lärare och 50-100 stycken elever) och konsekvensen blev att man tvingades till att utveckla nya effektiva metoder.

En av de första att utveckla en sådan metod var Johann Heinrich Pestalozzi (1746 -1827) som också har kallats för ”folkskolans fader” (Åsén, 2006, s.108) men samtidigt grundlade han också tecknandet som något konstnärligt till skillnad från det tidigare skoltecknandet. Han var pedagog och hade låtit sig inspireras av de tidiga reformpedagogerna E, Rousseau (1762-1778), G, W, F, Hegel (1770-1831) (Forsell, 2005, s.80-81). Metoden i sig var gammal och användes sedan 1600-talet, men då inom de konstnärliga utbildningarna och i en mer individuell undervisningsform. Det Pestalozzi gjorde var att bryta ned sättet att teckna och förenkla det så att det blev mer anpassat att kunna läras ut till många samtidigt. Hans åsikt var att det inte bara de konstnärliga talangerna skulle lära sig att teckna utan det var viktigt för alla. Det borde höra till en viktig del i varje barns allmänbildning ansåg han. (Pettersson & Åsén, 1989, s.72, 74)

Pestalozzis metod gick ut på att kollektivt och unisont tecknande av geometriska former på ett redan i förväg nätrutat papper. Med hjälp av det rutade mönstret skulle eleverna kunna dra linjer. På det sättet skulle eleverna lära sig att rita för att sedan själva kunna avbilda något på fri hand. Det gick till så att läraren ritade den geometriska formen streck, för streck och eleverna fick unisont göra detsamma alltmedan man högt och tydligt talade om vad man gjorde moment, för moment.

Metoden var framgångsrik på så vis att den fick eleverna att sitta stilla och därmed hade läraren full kontroll över den ofta stora klassen (Pettersson & Åsén, 1989, s.73-74). Men eleverna utvecklade dock aldrig sitt tecknande så som Pestalozzi hade hoppats på och så småningom kom metoden att ersättas med andra. Men det var tack vare honom som ämnet fick en egen status och år 1856 blev ämnet ”teckning” ett obligatoriskt ämne i skolundervisningen i folkskolan (Åsén, 2006, s.109).

Under 1800-talets senare hälft intog ämnet teckning en allt mer självklar plats i skola och utbildning. I takt med industrialiseringen behövdes det kvalificerad arbetskraft till industrin och där fyllde teckningsämnet en viktig funktion i läroverk och realskola . Speciellt kopplades tecknandet till de naturvetenskapliga ämnena på realskolan, där det fick en självklar position. Enligt Åsén var teckning så pass viktigt, att man lade in teckningsundervisning fyra timmar i veckan (Åsén, 2006, s.109).

Teckning ett obligatoriskt ämne i alla skolformer. Ämnets plats i skolan?

År 1877 tillsattes en granskningskommitté som föreslog att teckningsämnet skulle bli obligatoriskt inom alla skolformer och att ämnet skulle bli mer självständigt med egna timmar och ett gemensamt mål. För att ämnet skulle få mer kontinuitet så lades vikten på en gemensam metod som skulle användas överallt inom alla skolformer. Man rekommenderade då den metod som en av Pestalozzis efterföljare, den tyske pedagogen Adolf Stuhlmann (1838-1924) hade utarbetat. I Pestalozzis spår hade flera andra pedagoger försökt att utarbeta bra metoder, men ingen av dem hade en sådan genomslagskraft som Stuhlmans metod, som var en vidareutveckling av Pestalozzis metod.¹ Punkterna eller rutorna fanns kvar men eleverna fick teckna själva efter en färdig förlaga (skolplansch) som läraren visade i förväg och som hängde på svarta tavlan. Ett visst mått av frihet blev det genom att eleverna fick teckna i sin egen takt men de var fortfarande tvungna att teckna av samma figur. De geometriska formerna hade blivit mer avancerade och var ofta inspirerade från djur och natur (Pettersson & Åsén 1989, s.78-79).

Man börjar tala om rummets betydelse och övning i åskådningsförmåga, det vill säga, att kunna se och iaktta. Detta räknas för övrigt idag som ett av bildämnet centrala begrepp. Men eleverna skulle även kunna koordinera ögats och handens förmåga. Genom tecknandet menade Stuhlmann, skulle eleven kunna skapa ett förhållande mellan sitt inre bildseende och den yttre verklighet som denne befann sig i, men gemensamt för de båda var att utgångspunkten i tecknandet skulle gå från det enkla till det komplexa. Meningen var att eleven skulle gå från att teckna med hjälp av rutmönster vidare till punkter för att därefter kunna avbilda på ”fri hand” och utan hjälpmedel. Detta ansåg de vara grundförutsättningen med metoden för att eleven skulle kunna gå vidare i sin utveckling Syftet med både Pestalozzis och Stuhlmann metoder var att bidra till elevernas yrkeskvalificering där bland annat vikten av noggrannhet, renlighet och disciplin ingick som hörnstenar. Målet var alltså snarare mer fokuserat moralisk lydighet än på det praktiskt kvalitetsmässiga.(Åsén 1992, s.13)

¹ Se bild bilaga 1. Här är ett exempel på hur det kunde se ut med Stuhlmans metod. (Åsén 1992)

Alla gamla skolämneskombinationer slopades i samma takt som teckningsämnet blev mer etablerat som obligatoriskt fristående ämne i olika utbildningar². Så höjdes även kraven på utbildade lärare i ämnet teckning. Från att ha varit utbildad lärare med en inriktning mot produktion eller hantverk kom det att ställas särskilda kvalitetskrav på den samme. Det ledde i sin tur till att det så småningom uppstod en särskild yrkeskår av ”pedagogiska” teckningslärare. Dessa arbetade enbart som lärare och beroende av lön (Pettersson & Åsén 1989, s.76-80).

Teckning – ett ämne under förändring

De låga kvalifikationskrav som ställdes under lång tid i kombination med låga löner och osäkra arbetsförhållanden bidrog till en marginalisering av teckningsämnet gentemot andra skolämnen och lärare. En mödosam kamp för professionalism och förbättring av teckningsämnets status i skolan tog sin början. I takt med industrisamhällets krav ökade även kraven på teckningskunnandet. År 1883 bildades fackföreningen för teckningslärare ”Svenska teckningslärarsällskapet” (Pettersson & Åsén 1989, s.80). Tack vare starkare organisation i kombination av samhällets krav så stärktes ämnets position då främst på latinlinjen där det blev kvar som ett obligatoriskt ämne i alla år, men samtidigt skars det ned på reallinjen och det visade på att teckningsämnet och synen på det började att förändras. Kritiska röster började höras och debatten pågick långt in på 1900-talet. För det första handlade debatten om ett ifrågasättande om Stuhlmans disciplin grundade metod för över huvudtaget var användbar. För det andra sattes nyttoaspekten av den i motsättning till det estetiska fostrandet (Åsén 2006, s.110-111). Det vill säga att en del tyckte att det estetiska skulle stärka de tekniska ämnena och därigenom skulle det i sig stärka det egna teckningsämnet i skolan. Andra menade att teckningsämnet i sig borde vara ett estetiskt ämne och på så vis kunna bidra till klassisk bildning och smakuppfostran skriver Åsén (Åsén 2006, s.111). Denna debatt fortsätter under åren runt sekelskiftet 1800-1900.

Teckning ett stödande ämne?

Från 1890-talet fram till 1930-talet pågår en ständig debatt om teckningens roll och betydelse i utbildningen. Teckningsundervisningen i skolorna förändrades till att bli ett marginaliserat ”stödamne” till andra ämnen eller nedskuret, men samtidigt framhölls teckning som betydelsefullt ämne i sig. Det var många olika faktorer som bidrog i debatten. Några av dessa faktorer som spelade en roll, var bland annat hantverksskråets avskaffande och industrialiseringens utveckling med ökad produktion och handel. Arbetarrörelsen frammarsch med skapande försök av så kallade ”Arbetarskolor” där konst, litteratur och hemslöjd skulle samverka och därmed åstadkomma en slags estetisk fostran. Konsten skulle bli ”folkets konst”.

Konsten i miljön fick en smakuppfostrande betydelse och en av dess förespråkare var Ellen Key. (1849-1926) Hon ville föra in god konst i hem och skolmiljö, men var emot själva bildundervisningen, då hon ansåg att den inte behövdes (Pettersson & Åsén 1989, s.81-83).

² (1878 års läroverk och realskolestadga med tre timmar teckningsundervisning per vecka i de flesta årskurserna enligt Åsén och 1882 en ny folkskolestadga som sa att läroämnet teckning skulle finnas i så väl småskola, folkskola samt i fortsättningsskolan).

Det konstnärliga klimatet som rådde i Europa, där impressionismen hade slagit igenom innebar att man inte längre bara skulle avbilda landskapet så som det såg ut, utan även försöka avbilda och fånga dess själ. Impressionismen kallades också för den ”primitiva” konsten och dess kopplingar till primitiva kulturer gjorde i sin tur att forskare började titta på barnets sätt att avbilda med tydlig anknytning till Charles Darwin (1809-1882) och hans teorier. Det vill säga att utveckling sker både inom psykologins och inom naturvetenskapens område, där det bland annat forskades mycket omkring barns utveckling i bild och dess bildspråk med tydliga influenser från bland annat den engelske naturvetaren Charles Darwins teorier om människors ständiga biologisk utveckling det vill säga att man drog paralleller mellan barnteckningsförmåga och den mänskliga civilisationens utvecklande (Pettersson & Åsén 1989, s.83-85).

Progressivismens framväxande

Sverige var vid den här tiden influerat av tyskland och en av de tyska pedagogerna som stödde sig på utvecklingspsykologin var Georg Kerschensteiner (1854-1932) som dessutom var starkt inspirerad av en annan pedagog, nämligen John Dewey, (vilken behandlas i senare kapitel). Han grundade sedermera även en ny pedagogisk rörelse i Europa, ”arbetsskolerörelsen”. Hans idéer byggde på att den egna aktiviteten och det skapande arbetets betydelse, var viktigt för barnets kunskapsinhämtande. Han menade att kraven på barnets korrekta avbildande måste stå i nivå till barnets egen utvecklingsnivå. I och med detta sätt att tänka kom Stuhlmans metod att kraftigt ifrågasättas och så småningom överges. Kerschensteiner fick stort inflytande i den Svenska skolans undervisningsplan 1919 (Åsén 1992, s.14-15).

I Europa och i Amerika Växer det fram nya reformerande pedagogiska och filosofiska idéer vid sekelskiftet. Pedagoger såsom Semënovic Vygotskij, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Cèlestin Freinet, Liberty Tadd och inte minst John Dewey kommer till att bidra till utveckling inom skola och utbildning på många sätt. Bland annat i Sverige börjar de progressivistiska idéerna få fäste i den svenska skolan. Det skapande och praktiska arbetet börjar inta en allt viktigare del i skolans arbete. Frihandsteckningen framhålls den centrala delen i teckningsämnet men även att det ska ingå som en självklar del i under. Det är den första ämnesöverskridande integreringen med andra ord (Åsén 2 006, s.113). En lång rad läromedel började publiceras inom området och det arbetet höll på ända fram till början av 1950-talet. Teckningsämnet försvagas men samtidigt förstärks det som ”hjälpämne” i de andra ämnena.

Under mellankrigstiden behandlas teckningsämnets inriktning och status för läroverken i olika statliga utredningar. Under den här tiden förskjuts teckningsämnets tyngdpunkt från färdighetsträning till att bli smakfostrande. En ny läroverksstadga kom genom regeringsbeslut 1928, där ämnet framhölls som viktigt både för praktisk utbildning men också för allmän utbildning. Ämnet teckning skulle vara obligatoriskt ämne med två timmar i veckan på samtliga linjer på dåvarande gymnasieskolor (Pettersson & Åsén 1989, s.88).

Ett nytt sätt att undervisa

Samtidigt som teckningsämnet stärkte sin position så präglades dock 1930-talet av depression, krig och reformstopp när det gällde skolpolitiken i Sverige. Det var först på 1940-talet det började att ta fart igen. Olika utredningar tillsattes för att reformera det Svenska skolsystemet. Alva Myrdal som då satt i skolkommissionen hade kommit i kontakt med John Deweys pedagogiska idéer och anammat dessa. Det hon och hennes make Gunnar Myrdal tog starkt intryck av var, att både hem och skola enligt Dewey skulle fostra till självständighet snarare än till lydighet och barnen skulle respekteras som egna individer. Efter att makarna Myrdal rest till USA och besökt J, Deweys försöksskolor i Chicago, (1941) medverkade Alva Myrdal till

att den svenska skolan reformerades och tillägnade sig Deweys idéer och det amerikanska progressivistiska pedagogiska synsättet i arbetet för (1946) års skolkommision. Men även till det och holistiska förhållningssättet i sin pedagogik som han stod för (Ulf, P, Lundgren 2000, s.46-50). Alva Myrdal verkade även för att få till stånd en mera enhetlig skola i Sverige.

En pedagogisk debatt växer fram under 1930 och 40- talet, om barns behov av att fritt få kunna uttrycka sig i bild om till exempel känslor, tankar föreställningar mm. I debatten rådde häftig konflikt mellan ämnestraditionen och skolorganisationens krav eller, som Pettersson & Åsén beskriver det i Dewey terminologi, ” Men även till det progressivistiska och holistiska förhållningssättet i sin pedagogik som han stod för (Lundgren, 2000, s.46-50) en oenighet om vad som ska vara utgångspunkten i undervisningen – barnet eller skolplanens krav” (Pettersson & Åsén 1989, s.97). I och med detta menar de, så kom frågan hur det fria skapandet skulle anpassas till det pedagogiska rummet med dess tradition och existerande ramar gentemot skolans organisation.

Teckning, ett fritt skapande ämne

Om Dewey bidrog på sitt sätt till ett reformerande i det Svenska skolväsendet, så bidrog andra till den progressiva reformationen inom teckningsämnet. Den engelske filosofen och konst-kritikern Herbert Read och den österrikiske forskaren Viktor Lowenfeld kom att utveckla det pedagogiska synsättet, där de bägge intresserade sig för barns olika sätt att uttrycka sig beroende på vilken personlighetstyp de hade. Det kunde handla om personlig uppfattning av rum/bildstilar/färger/bilduppfattning och tekniker. Bägge tar avstamp i den psykologiska forskningen och den moderna konsten (Pettersson & Åsén 1989 s.95-97). Det är inte längre viktigt att avbilda på ett realistiskt sätt då barnets teckning aldrig kan bli fel. Färg och stora papper som uttrycksmedel blir allt viktigare då barnets frihet inte får begränsas. Stuhlmans metoder kastas i skolkaminen bokstavigt talat till många barns stora glädje. Hans träklossar som skulle tecknas av användes i stället till ved! (Åsén 1992 s.15)

Under 1940 och in på 50-talet blossar det upp en konflikt bland teckningslärarna. Konflikten delar lärarna i två läger, där den ena sidan i huvudsak består av unga lärare som anammar den moderna och abstrakta konsten. De delar Reads och Lowenfelds sätt att se och vill utveckla och totalt förändra teckningsämnet för att höja dess status. Den andra sidan i konflikten representeras av lärare som vill bevara den mer traditionella skoltecknande tecknings-undervisningen (Åsén 1992 s.18-19).

Samtidigt som teckningsämnet på 1950-talet alltså genomgår en genomgripande utveckling, så talas det dock allt mer om att teckningstimarna ska vara en slags rolig ”avkoppling” och omväxling i förhållande till de andra mer teoretiska ”kunskapsinhämtande” ämnena i skolan. I ett försök från en del av teckningslärarna, bl.a. Jan Thomaeus, försökte att överbrygga det nya med det traditionella, med följd av att man kom i konflikt med ämnet, andra ämneslärare, teckningslärare samt med sig själva menar Åsén (Pettersson & Åsén 1989 s.98-99).

Som motvikt mot de krav som skolan i flertalet ämnen måste ställa på individen skulle den i ämnet teckning kunna erbjuda en kompensation och ge barnet tillfälle till prestationer, som skulle kunna utgöra uttryck för deras egen individuella personlighet. Teckningslektionerna skulle under sådana förhållanden kunna bli rekreationstimmar av betydande mentalhygieniskt värde (Åsén 2006 s.115).

Dessa uppfattningar hörs till och ifrån även fram till i dag och enligt Åsén kan just det här vara en av de starkt bidragande orsakerna till ämnets problem med låg status och marginalisering (Åsén 2006, s.115).

Ett annat problem som uppstod på grund av reformeringen av teckningsämnet var hur lokalerna skulle kunna leva upp till de nya kraven. Det saknades ändamålsenliga lokaler för undervisning och förvaring av allt material såsom färger, lera, gips, stora papper, Färgkriter, ståltråd etc. och material att arbeta med. Många gånger fick därför undervisningen helt enkelt försöka anpassas till de förutsättningarna som fanns (Pettersson & Åsén, 1989, s.101-103).

Teckningsämnets vara eller icke vara?

1957 tillsätts av riksdagen en ny skolberedning som resulterar i Lgr-62 (1962) års läroplan och att vi får en enhetsskola, samt att parallella skolformer integreras i denna (det vill säga grundskola, gymnasiet och yrkesskola). Huvudargumenten var att göra en utjämning mellan olika sociala grupper i samhället. Alla skulle ha samma förutsättningar var man än bodde i Sveriges avlånga land. Man gjorde också en utjämning mellan de teoretiska och de praktiska ämnena (Forsell, 2005, s. 34). Det bildades ett centralt förvaltningssystem som hade till uppgift bland annat att utveckla fortlöpande så kallade ”rullande” långsiktiga läroplaner. Det var viktigt att läroplanen var tydlig, så att elever, lärare, skola och föräldrar skulle förstå dess innehåll och mål. MAKIS principerna som stod för, motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete blev en sammanfattning av de intensioner man hade (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004, s.36).

1946 års skolkommision och Deweys filosofi och pedagogiska idéer genomsyrar hela skolplanen. Teckningsämnet och det fria skapandet stärks därmed och får en framskjuten position både som ämne men också i skolans undervisning. Skolorna ordnar bildsalar och förvaringsutrymmen för allt material som eleverna ska kunna arbeta med. Det reformerande arbetet med teckningsämnet på 1950-talet hade först och främst gjorts inom den dåtida obligatoriska skolan.

Reformeringen av gymnasieskolan börjar

Hitintills har det handlat mycket om grundskolan och dess utveckling. Andelen av de elever som studerade vidare på gymnasium på 1950-talet var inte stor och gymnasieskolorna ägnades därför inte större uppmärksamhet. Det är först efter att reformarbetet på grundskolan var klart i och med Lgr-62, som arbetet att reformera gymnasieskolan tog fart. På 1960-talets första hälft genomfördes ett omfattande utredningsarbete. Det resulterade i Lgy-65 och innebar att yrkesskolan samt fackskolan inordnades i den nya gymnasieskolan, men teckningsämnet kom att förlora sin status som obligatoriskt ämne och blev ett valbart ämne i de ovan nämnda skolformerna. Även som valbart ämne drogs det ned på timantal. Endast på de humanistiska och samhällsvetenskapliga linjerna fanns det en liten chans för fördjupning i det estetiska sista årskursen. På de tekniska och ekonomiska linjerna togs teckningsämnet bort helt. Läroplanen för teckningsämnets innehåll i övrigt på gymnasiet följde i stort sätt grundskolans vid den tiden men teckningsämnet blev som sagt var kraftigt marginaliserat och fick en mer smakfostrande uppgift, det vill säga att det skulle finnas till för att främja elevernas personlighetsutveckling, en estetisk fostran som därmed leder till kulturell allmänbildning. Både inom lärarutbildning och också inom teckningslärarnas fackliga organisationer ansåg man att reformeringen i det ”nya gymnasiet” och vad det innebar för teckningsämnet, var en katastrof utan dess like (Pettersson & Åsén 1989, s.116).

Under 1960-talet och in på 1970-talet, börjar dock en omfattande debatt om teckningsundervisningen och dess inriktning inom gymnasieskolan växa fram, det vill säga om ämnet skulle ha en konstnärlig eller en teknisk inriktning. Man började också diskutera teckningslärarutbildningen då teckningslärarna på gymnasiet var de enda ämneslärare som saknade högskolestatus. Reformering i teckningslärarutbildningen kommer (1968) i form av en ny

studieplan för att höja kompetensen (Pettersson & Åsén 1989, s.107-109). Och därmed också statusen för teckningsämnet.

Teckning blir nya ämnet bild

Inom grundskolan startar även där, en debatt om teckningens ämnesinriktning. När läroplanen Lgr-69 presenterades höjdes kritiska röster åter igen i teckningslärarleden, teckningslärarutbildningen och de fackliga organisationerna, då formuleringarna för teckningsämnet var oförändrade sedan Lgr-62. Kritikerna ville reformera och ändra inriktning på ämnet, från att varit enbart konstinriktat, till en mer bredare behandling av all sorts bild, så att teckningsämnet mer följde den alltmer kommersiella samhällsutvecklingen. Samhället hade utvecklats till att bli ett kommersiellt, kommunikativt samhälle med ökat bildflöde från reklam, Tv, bio, tidningar mm. De ville, i undervisningen få ett mer kritiskt och analyserande förhållningssätt till bilder. Bild och miljö skulle höra ihop. Syftet var att eleverna själva skulle kunna använda sig av dessa kunskaper på ett pedagogiskt plan. Det resulterade i att Lgr 69 ändrades till en viss del i texten innan den fastställdes. Mycket fick teckningslärarna igenom, men inte allt. Här är ett exempel som illustrerar den tidens anda, ifrån teckningsinstitutets rektor G Z Nordström och C Romilson från deras programförklaring i teckningsämnets nya bildspråkiga inriktning. De beskriver det så här:

Teckningslärarna började intressera sig för alla de bilder som dagligen finns med i elevernas och allas liv. Bilder som inte är konst och som inte diskuteras på dagstidningarnas kultursidor men som möter oss från husväggar, skyltfönster, tidningar, biografier och TV, från seriehäftan och affischer. Från dessa bilder får eleverna ständig ny information. De påtvingas värderingar, de stimuleras och exploateras. Samtidigt är det i denna värld eleverna finner det som engagerar och roar dem. Dessa bilder fungerar till skillnad från konsten som blivit en angelägenhet för ett fåtal (Nordström& Romilson 1970, s. 48).

Detta var enligt Åsén startpunkten för ett Nypedagogiskt tänkande som visar vägen till en ändrad ämnesinriktning (Åsén 2006, s 116). Teckningsundervisningens innehåll skulle gå från det fria skapandet i lågstadiet, för att i mellanstadiet, högstadiet och även gymnasiet gå till att bli mer komplext medvetet, eller som läroplanen skriver.

Teckningsundervisningens innehåll bör successivt utökas, bland annat från fritt, intuitivt arbete på lågstadiet till alltmer medvetet bildarbete på mellan stadiet och högstadiet och till att efterhand ge insikt i bildens kommunikativa funktioner och dess betydelse i miljö och samhällsliv (Åsén 2006, s. 4).

Under 1960-70-talet framfördes också krav på mindre klasser så kallade halvklasser, på grund av ämnets karaktär med komplicerad utrustning (kameror, drejskivor, brännugnar mm) och den stora mängden material som skulle hanteras. Då läraren hade ansvar för alla dessa bitar, hade lärarna svårt hinna ge alla elever den individuella undervisning de hade rätt till. Flera utredningar och motioner kom till stånd under 1970-talet, men de avslogs alla. Däremot fastslog regeringen att de skulle kunna få möjlighet till mindre grupper om det beslutades på lokal nivå genom att utnyttja den så kallade "förstärkningsresursen". 1978 gav regeringen ut en broschyr där man talade om hur de skulle gå tillväga i det lokala arbetet (Pettersson & Åsén 1989, s.109-112) man kan säga att 70-talet präglades av att genomföra reformarbete. I förskolan, gymnasiet och i högskolan genomförs det konsekvensreformer, allt för att försöka uppnå målet "en skola för alla" (Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s.36).

Estetpraktisk teckning återinförs i gymnasiet

På den organisatoriskt enade gymnasieskolorna kommer 1970 en ny läroplan, Lgy-70 där estetpraktisk teckning återinförs som obligatoriskt ämne på de treåriga gymnasielinjerna medan det förblir valfritt på de tvååriga linjerna. Däremot förblev mål och huvudmoment oförändrade från Lgy-65. Därmed kvarstod även den stora skillnaden och obalansen som blev i och med grundskolans ändrade målinriktning för teckningsämnet i läroplanen Lgr-69 och det som betraktades som de viktigaste centrala begreppen inom ämnet. Gymnasiet saknade helt begreppen bildkommunikation, miljökunskap och aktuell estetisk orientering. Dessa kom inte att bli inskrivna förrän 1978, 9 år efter grundskolans.

1980 kommer en ny läroplan för grundskolan Lgr-80. Man har kortat ned den från över 100 sidor (som Lgr-62) till endast 48 sidor. Genom att teckningsämnet kom att även innefatta bildkommunikation och miljökunskap som nya moment i 69-års läroplan för grundskola så, skapades en ny inriktning för teckningsämnet. Detta kommer sedan till uttryck som tydlig markering i (1980) års läroplan. Ämnet får en större innebörd än tidigare. Därför byter ”teckning” namn till ”bild”. Man arbetar inte längre enbart med teckning utan med bild i ett vidare perspektiv. De senaste 20 åren har det vuxit fram ett nytt och mera vetenskapligt sätt att förhålla sig till bild. Det grundar sig mer på teorier om bild men också om förhållandet mellan bild, kommunikation, det talade och skrivna språket. I den nya läroplanen ser man tendenser på att skolan får ökade befogenheter på det lokala planet och en viss frihet i varje enskild skolas tolkning av läroplanen. Det är början till det som sedan mynnar ut i en avcentralisering och avskaffandet av skolministeriet där det statliga ansvaret för skola och utbildning decentraliserades. Ansvaret förlades på landets kommuner.

Från teckning till bild och estetisk verksamhet

I början av 1990-talet påbörjas en stor omstrukturering av skolsystemet i Sverige. Gymnasielinjerna avskaffas. Gymnasiet blir treårigt, med olika program att välja mellan, det är tänkt att alla ska få möjlighet att söka vidare för högskolestudier. Det femskaliga sifferbetygsystemet avskaffas, och övergår till att bli ett skriftligt betygssystem. Lärarna ska arbeta i lärarlag osv. Hela skolväsendet omorganiserades och mynnade ut i den läroplan som heter Lpf-94 för gymnasiet. När det gällde bildämnet, som det då hette, genomgick även det stora förändringar på gymnasienivån. Lgy-70 följde i stort sett grundskolans mål och riktlinjer för bild, men 1992 kommer en revidering inför Lpf-94 (Bo, Lindensjö & Ulf, P, Lundgren, 2002, s.93-111). Ämnet bild döps om till att bli ”estetisk verksamhet”, och förblir ett obligatoriskt kärnämne men på alla gymnasieprogram och därmed stärks ämnets position, men samtidigt skärs timmarna ned och estetisk verksamhet övergår från att vara ett ämne med timmar varje vecka under hela utbildningen på 2-3 år (på de gymnasielinjer som hade bild ska väl tilläggas) till att bli en kurs på 50 p i ca 15 veckor under en termin. I några program har man dock möjlighet att välja fördjupningskurser i bild, som till exempel i de estetiska programmen, men i övrigt genomgår alltså ämnet tidsmässigt en kraftig marginalisering. Så har det sett ut sedan Lpf-94 och så ser situationen ut i dagsläget tills det kommer nya förändringar inom skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1992) (Regler och målstyrning i gymnasieskolan 2002).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man säga att ämnet har funnits i ca 170 år alltsen den Svenska skolan startades och det har mot många odds lyckats hålla sig kvar som en av skolans hörnstenar. Ämnet har en lång och brokig historia som är värd att belysa då det trots allt verkar ha ett värde i den svenska skolan.

2.2 John Dewey en visionär och tänkare

Biografi

John Dewey föddes 1859 i Vermont i USA. Han kom från en släkt med jordbrukartraditioner, men pappan arbetade som affärsman. Det kanske var tack vare föräldrarna som han kom fort in i den akademiska världen. När han var 23 år och hade ett par års arbete som lärare på High School bakom sig började han sin livslånga akademiska karriär genom doktorandstudier 1882 vid John Hopkins University. Därefter följde det ett antal (4st) olika Universitet, där han verkade som Professor (1889-1930) med undantag för några år där han hade tillfälliga tjänster (1884-1889) till de sista åren innan han pensionerades då han verkade som Emeritus (1930-1939). Även om han befann sig i den akademiska världen, så var han inte på något sätt överksam utanför universiteten. Han var i högsta grad intresserad i samhällslivet och dess frågor. Han var filosof, men även en framgångsrik pedagog (Hartman, Lundgren & Hartman 2004 s.12-13). Dewey lät sig tidigt i sitt liv inspireras av de tidiga reformpedagogerna E. Rousseau (1762-1796), G. W. F. Hegel (1770-1831) och C. Darwin (1809-1882). Gemensamt för dessa var ett forskande och organiserande av naturen, men också individens läroprocess i mötet med omvärlden. I likhet med Dewey fanns det även andra samtida pedagoger som lät sig inspireras av dessa män och som det kan vara värt att nämna i sammanhanget. Dit hör Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Célestin Freinet, William Killpatric, Elsa Köhler, och framför allt Heinrich Pestalossi och Ellen Key (Forsell, 2005, s.80-81) som även har omtalats i det tidigare kapitlet om tekningsämnets historia (Pettersson & Åsén, 1989, s.72, 82, 83, 85).

I början av hans akademiska karriär, var Dewey en anhängare av Hegel och hans filosofi och skrev flera böcker om psykologi och kunskapsteori. Så småningom sökte han sig bort från dennes filosofi under den tid som han var verksam som filosofiprofessor vid University of Chicago. Där utvecklar han tillsammans med Charles Peirce och William James den pragmatiska filosofin som kommer att bli kännetecknade för honom. Den pragmatiska filosofin grundar sig på ett holistiskt synsätt, det vill säga att människan, naturen och samhället samspekar i en helhet, den är också handlingens förespråkare. När Dewey talar om utbildning menar han att individen, skolan och samhället bildar en triangelform där alla hörnen är lika viktiga delar och demokrati bildar mittnavet i hans livsfilosofi. I samband med sin dåvarande fru startade han försöksskolor, där han omsatte sina pedagogiska idéer i praktiken. Intresset för dessa skolor var stort även utanför USA.

Dewey var under sitt liv oerhört produktiv när det gäller att skriva böcker och artiklar. Då hans synsätt var holistiskt innebar det att han i sina texter tog sig an hela områden av de filosofiska huvudområdenas problemställningar. Under hans liv hann han skriva sammanlagt ca 40 stycken böcker samt över 700 stycken artiklar. Dessutom var han en engagerad samhällsdebattör, filosof, författare, reformerande pedagog och ifrågasättande medborgare av sin tid. Genom sitt arbete och sin litterära produktion kom han att inspirera, och prägla bland annat skola, utbildning och pedagogiskt arbete, men även på många andra områden i samhället, ända in i våra dagar. Inte minst här i Sverige har han satt sin prägel i skoldebatterna, skolreformerna och skolans läroplaner! Även många andra forskare och pedagoger har inspirerats, tolkat och skrivit om honom och hans filosofiska idéer. Han var verksam ända fram till sin död år 1952.

Eftersom Deweys arbete är så rikt och att han i sitt förhållningssätt omfattar så många områden är det svårt att återge hela hans bredd. Vårt syfte är att se samband mellan Deweys filosofi, nuvarande läroplan (Lpf- 94) och ämnet estetisk verksamhet.

Därför har vi valt att fokusera på två aspekter nämligen Demokrati och Växande i förhållande till skola och elever, samt viss mån Deweys syn på konsten som en process.

Deweys tankar om demokrati

Dewey menar att utbildning både inbegriper en social och psykologisk karaktär, dessa båda bitar har samma värde. Han menar att skolans övergripande mål är att socialisera in eleverna i samhället, så att de kan delta i och värdesätta demokrati som en styrelseform. Genom att samverka med andra, i en gemensam riktning, bidrar individen till en demokratisk samhällsutveckling.

Dewey ser demokrati som något mer än en styrelseform och utvecklar demokrati som en form av liv i förening med andra, av gemensam delad erfarenhet. (Tomas Englund om Dewey, 2005 s.28)

Dewey ser utbildning som en social process, eller som han själv säger en "levnadsprocess och inte en förberedelse för kommande liv". Sambandet mellan skolan och eleven ser han som en process i nuet. Skolan fokuserar ofta på förberedelser för något som komma skall, där värdet av det som lärs ligger bortom elevens horisont. Det är en av Deweys förklaringar till att dåtidens undervisning inte fungerade, skriver Ylva Wibaeus i sin artikel. Skolans uppgift och syfte är i detta sammanhang enligt Dewey att fostra eleverna på ett sätt som möjliggör att de får tillgång till hela sin begåvning och kapacitet, som en fria och sociala människor och att de därigenom kan verka för ett demokratiskt samhälle (Wibaeus, 2004 s. 75).

Genom samordnad aktivitet och målinriktad verksamhet skall barn och ungdomar formas till goda samhällsmedlemmar och demokrater (Forsell 2005 s. 95).

I vår tid förs en diskussion, som nära anknyter till Deweys idéer. deliberativ, överläggning, eller som det kallas av svenska statsvetare, dialogdemokrati, har blivit ett centralt begrepp inom demokratiteori. Medborgarnas fria och kontinuerliga samtal om hur liv och samhälle skall utformas ses som demokratins grund (Forsell, 2005 s. 98).

Demokratin handlar om att människor ska medverka till att skapa de värden som fastställer den mänskliga samvaron. Detta är förutsättningen för både individen och kollektivets utveckling. Klassrummet och skolan är ett naturligt forum för att utveckla samtalsdemokratin.

När Dewey diskuterar vilka olika byggstenar som ingår i hans syn på demokrati framhåller han att: Den grundläggande demokratiska friheten är tankefrihet och all den frihet till handling och erfarenhet som behövs för att skapa denna. De friheter som garanteras i "rättighetsförklaringen är alla av detta slag: trosfrihet, samvetsfrihet, yttrandefrihet, tryckfrihet, frihet och att samlas för att diskutera och förhandla (Forsell, 2005, s. 96).

När unga av olika raser, religioner och med skilda vanor blandas i skola skapas en ny och öppnare miljö för alla. Gemensamma ämnen innebär att alla vänjer sig vid ett gemensamt perspektiv och en vidare horisont än den som är synlig för medlemmarna i en isolerad grupp (Dewey, 2005, s.57).

Under den tidsperiod som Dewey skrev boken *Demokrati och utbildning* (1916), skedde en befolkningsexplosion med en stor invandring från övriga världen till Chicago, där Dewey verkade vid den tidpunkten. Det var ett mångkulturellt samhälle som enligt Dewey krävde en särskild hänsyn i skapande av det pedagogiska rummet. D.v.s. det rum där hela människan får möjlighet att utvecklas både när det gäller det intellektuella, det kreativa och det sociala. Det pedagogiska rummet handlar om pedagogens förhållningssätt till eleven och miljön och hur dessa samverkar i en helhet.

Deweys tankar om växande

Dewey understryker vikten av att utveckla förmågan till att reflektera. Han talar om idén med den reflekterande uppmärksamheten. Den reflekterande uppmärksamheten handlar enligt Dewey om att utveckla förmågan att reflektera över egna handlingar, att se konsekvenser och sammanhang. Den reflekterande uppmärksamheten behöver få växa inifrån en människa i samklang med personens vilja och målmedvetna handling att åstadkomma något. Pedagogerna har en viktig roll i att uppmuntra och vägleda sina elever till att utveckla sin förmåga till reflektion, det är en viktig del i att växa och utvecklas som människa (Forsell, 2005, s. 89).

En person som har uppnått förmågan till reflekterande uppmärksamhet, förmågan att hålla fast vid problem och frågor mentalt är i intellektuell mening bildad. Han har mental disciplin – behärskar sitt medvetande för att kunna stärka det (Forsell, 2005, s. 89).

Dewey talar även om den reflekterande erfarenhetens betydelse för lärandet, att dra nytta av de nya erfarenheter man gjort och kunna omsätta det i handling. Han talar om den reflekterande erfarenheten och ställer den i ett motsatsförhållande till den planlösa och oreflekterade uppmärksamheten.

Enligt Dewey är det betydelsefullt att man som pedagog eftersträvar att knyta an till elevens egna erfarenheter och intressen för att skapa gynnsamma förhållanden för elevens lärande (Forsell, 2005, s. 90). Det vetenskapliga och utforskande arbetssättet, likaväl som det konstnärliga och kreativa, var kännetecknande för hans pedagogiska inriktning. Enligt Dewey sätt att se är skolan inte något auditorium, utan ett laboratorium. Lärandeprocessen handlar inte om att eleven passivt tar emot kunskap, utan det är något som berör hela människan, intellekt, vilja känsloliv och lusten att uttrycka sig. Den här utgångspunkten har att göra med Deweys holistiska människosyn.

Målet för skolan borde inte vara att producera ett antal individer som kan räkna upp fakta eller visa upp en bestämd mängd praktiska färdigheter i språk och matematik utan att producera reflekterande handlingsmänniskor, människor som kan orientera sig mot praktiska uppgifter och till sina egna liv på ett meningsfullt och fruktbarande sätt, säger Dewey (Forsell, 2005, s. 96).

Om en färdighet förvärvas skild från tänkandet, så saknas förståelse för hur färdigheten ska användas (Dewey, 2005, s.197).

Dewey framhåller människans tanke- och handlingsfrihet som grundläggande för den demokratiska friheten. Han markerar vikten av att den enskilda individen får utvecklas till en självständig person. Denna utveckling sker i samspelet med andra människor i ett socialt sammanhang som exempelvis skolan. Tanken om solidaritet och allas gemensamma bästa hör ihop med att utvecklas till en ansvarsfull samhällsmedborgare, vilket ju är en förutsättning för att samhället ska utvecklas i en demokratisk anda. Möjligheten till utbildning och bildning är viktigt både för den enskilda individens växande och för det demokratiska samhällets utveckling (Forsell, 2005, s. 96).

Dewey betonar att varje individ får chans att växa och utvecklas enligt sin potential. Den personliga utvecklingen sker till stor del i det sociala samspelet med andra. I mötet och kommunikationen mellan människor sker ett växande. Personligheten, självkänslan och identiteten ska stärkas och ges möjlighet att växa. Skolan har en viktig uppgift i att skapa bra förutsättningar för det sociala samspelet och individens utveckling (Dewey, 2005)

Människan föds med en lust att upptäcka världen, att utforska och uttrycka sig. Föräldrarnas och pedagogens ansvar är att stödja och uppmuntra barnet och ungdomens utveckling.

Dewey talar om elevens individuella utveckling i relation till det sociala sammanhang som individen ingår i. Utveckling, mognad, växt, growth är ett centralt tema i Deweys filosofi. Han anser att barnen har en speciellt kraftfull förmåga att växa som vuxna delvis har förlorat. ”The power to grow”. Om barnet får gynnsamma förhållanden för sin utveckling bidrar det till en progressiv samhällsutveckling (Hartman, Lundgren, Hartman, 2004, s. 18-19).

När Dewey talar om individens växande gör han gärna det i liknelser till naturen och en plantas växande och utveckling. I det här sammanhanget skulle man kunna tala om skolan som ett växthus. Den planta som får gynnsamma förutsättningar har möjlighet att utvecklas enligt sin potential. Växandet är en kontinuerlig utveckling som pågår hela livet. Växandet betraktas alltför ofta som något som har ett mål, istället för att vara ett mål. Att växa har att göra med att leva, att växa är att leva, säger Dewey.

All kommunikation påminner om konst. Därför kan det med fog sägas att varje social ordning som förblir socialt vital är utvecklande för de inblandade. Först när den gjuts i en form och övergår i rutin förlorar den sin utvecklande kraft, säger Dewey (Dewey, 2005, s. 40).

I boken *Art as Experience* talar Dewey om begreppet konst som process, ett konstverk får liv i mötet och interaktionen mellan människor. Dewey uppmuntrar till ett undersökande förhållningssätt i mötet med konst och i det egna skapandet. Det handlar inte om läraren ska överföra rätt syn på konst, utan att tillsammans med eleverna upptäcka konsten. Att lyssna in och ta tillvara alla individuella erfarenheter i mötet med konsten. Eleverna utvecklas och lär sig i en skapande process. Det är ett skapande där eleverna konstruerar kunskap (Eva Hultin, *Utbildning & Demokrati* 2005).

Enligt Dewey är inte utbildning en isolerad företeelse utan ett socialt fenomen och en del av samhället. Han betonar värdet av det sociala samspelet mellan människor. Dewey menar att livet självt är kunskapens främsta källa. Likaså när Dewey talar om konsten och det estetiska, talar han inte om det som något avskilt från det övriga samhället, konsten blir meningsfull först i ett socialt sammanhang (3, gemrapport) Den svenska skolans nuvarande läroplaner (Lpf-94, Lpo 94, Lpfö-98) är inspirerade av Deweys tankar om att individens växande, skola och samhälle ingår i ett växelspel.

2.3 Gymnasiets läroplan Lpf-94

Läroplanen i förhållande till Dewey

I vår fältstudie har vi studerat ämnet estetisk verksamhet och hur det förhåller sig till Lpf-94 och filosofen Deweys tankar. Vi har speciellt fokuserat på hur Demokrati och Växande, som både återfinns i Lpf-94 och i Deweys tankar, återspeglas i undervisningen i ämnet estetisk verksamhet. Syftet med vår undersökning är att få fördjupade kunskaper i estetisk verksamhet i relation till deliberativ demokrati och växande.

Vi studerade Lpf-94 för att se vad vi hittade om ämnet demokrati och växande. Dessutom har vi läst vad Lpf-94 säger om estetisk verksamhet och kreativt skapande. Följande citat är hämtade ur Lpf-94, som är författade av Skolverket.

Demokrati

Så här återger Lpf-94 skolverkets tankar om hur demokratin skall förmedlas och praktiseras inom den svenska gymnasieskolan. Här framgår det att hela skolans verksamhet ska vila på värdegrunden.

[...] ”Skolan har en viktig uppgift när de gäller att förmedla och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpf-94 värdegrunden).

Följande citat visar hur nära läroplanen ligger Deweys idéer.

[...] Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lpf-94 värdegrunden) (Forsell 2005 s. 95).

Dewey talar om skolan som en mötesplats för människor från olika kulturer. Den sociala interaktionen mellan individerna är viktig för växandet, menar Dewey (Dewey, 2005, s. 57-58).

[...] Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där (Lpf-94 värdegrunden).

I Lpf-94 lyfts elevinflytande fram som en del i skolans demokratiuppdrag. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet, står det i läroplanen (Tomas Englund om Dewey, 2005 s.28).

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta ett personligt ansvar och att aktivt delta i samhällslivet. Elevernas möjlighet att utöva inflytande på undervisningen och ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har (Lpf-94, Rättigheter, skyldigheter).

Eleverna ska enligt läroplanen ha ett reellt inflytande i skolans verksamhet. Tanken bakom läroplanen är att om eleverna omfattas av demokrati ska eleverna genom detta fostras till aktiva demokratiska medborgare (Myndigheten för skolutveckling, 2007)

Växande

Vi har valt två citat ur Lpf-94, då vi tycker att de är relevanta i förhållande till elevernas växande. Växande hör ihop med elevernas utveckling i estetisk verksamhet, anser vi.

Genom studier ska eleverna skaffa sig grund för ett livslångt lärande. Förändringar i arbetslivet, teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskap och sätt att arbeta. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och att lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Skolan ska utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens (Lpf-94, 1.2 Skolans uppdrag).

Grunden till det livslånga lärandet hör ihop med Deweys tankar om växande (Hartman, Lundgren, Hartman, 2004, s. 18-19).

Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev skall möta respekt för sin person och för sitt arbete. Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro (Lpf-94, 1.2, Kunskaper och lärande) (Dewey, 2005, s. 90).

Estetisk verksamhet

I Lpf-94, i kapitel ett talas det mycket kortfattat om det estetiska ämnet. Det nämns sist i raden under rubriken mål att uppnå för elever som har gått ut gymnasieskolan.

[...]Kan hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser (Lpf-94, mål att uppnå) (Dewey, 2005, s. 40).

När vi har studerat läroplanen för gymnasieskolan, så har vi funnit tydliga kopplingar till Deweys filosofi. De svenska läroplanerna har varit influerade av Deweys tankar sedan skolkommisionen 1946.

3. TIDIGARE FORSKNING

3.1 Hör estetisk verksamhet samman med lärande?

Skolan och den radikala estetiken

Här följer en kort bakgrund till den kontext som boken *Skolan och den radikala estetiken* växt fram ur. Under snart tjugo år har staten satsat på olika kulturprojekt i skolan under rubriken ”kultur i skolan”. En mängd projekt har genomförts, skolor har samarbetat med konstnärer, författare och skådespelare m.fl. Skolverket har samarbete med Statens kulturråd i projektet ”Kultur för lust och lärande”, syftet var att bygga upp ett samarbete mellan kultur och skola.

I det här sammanhanget fick lärarutbildningen i Malmö i uppdrag att arbeta med kompetensutveckling för lärare inom området kultur. Enligt utbildningsdepartementet skulle projektgruppen utarbeta modeller för arbete med kulturell verksamhet i skolan. Projektledare blev Jan Thavenius, professor i litteraturvetenskap och Lena Aulin-Gråhamn, biträdande chef för enheten kultur, språk, medier vid lärarutbildningen i Malmö. Projektet handlade om betydelsen av skolan som en naturlig arena för elevernas yttrandefrihet om kultur. Ytterst är detta en demokratisk fråga, säger de. Efter att projektet genomförts överlämnade de våren 2003, en rapport med ett konkret förslag och handlingsprogram till utbildningsdepartementet, (Kultur och estetik i skolan, 9/2003). Drygt ett och ett halvt år senare hade fortfarande inget skett, men författarna säger att de inte är förvånade eftersom skolans estetik är ett marginaliserat pedagogiskt område som är mer präglad av stimulansåtgärder än genomtänkta insatser (Thavenius, 2005 s. 11).

Skolan och den radikala estetiken har växt fram ur de erfarenheter som författarna fått genom sitt forskningsarbete. Boken gavs ut 2004, ett år efter att rapporten lämnats till departementet och författarna refererar ibland till rapporten i sin bok. Förutom de två tidigare nämnda författarna finns det en tredje författare, nämligen Magnus Persson, filosofie doktor i litteraturvetenskap och universitetslektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot kultur. Vi har i första hand fokuserat på de fyra artiklar som Thavenius har skrivit; *Den modesta estetiken*, *Den radikala estetiken*, *Yttrandefrihet* och *offentlighet* samt *Konstens arv*.

Thavenius frågar sig om estetiken i skolan hör samman med lärande eller är det kreativa och skapande en isolerad företeelse i marginalen av skolans övriga verksamhet? Trots att vi lever i ett samhälle där vi exponeras för bilder, och media som aldrig tidigare väljer skolan ändå ofta att inte förhålla sig till den explosionsartade utvecklingen av mediaflödet (Thavenius, 2004 s. 84, 110).

I *Skolan och den radikala estetiken* har de tre författarna definierat olika sorters estetik och vad de står för i förhållande till skola och samhälle. De talar om tre begrepp inom estetik som de benämner den modesta estetiken, marknadsetiken och den radikala estetiken. Thavenius huvudfråga handlar om hur vi ser på och talar om estetik och kultur i skolan och hur vårt förhållningssätt påverkar verksamhetens villkor. Han påstår att diskursen verkar styrande på vårt sätt att tänka och handla och ser möjligheter i att ett nytt sätt att se och tala om estetiken i skolan skulle kunna öppna för nya perspektiv. Ett exempel på en verksam diskurs i skol-sammanhang är den som är uppbyggd kring motsättningen mellan lek och allvar (Thavenius s. 68, 2004).

Lek och allvar

Vissa ämnen förknippas med lek, andra med allvar. De estetiska ämnena förknippas ofta med lek medan de naturvetenskapliga ämnena som ofta ses som motpolen associeras med allvar. Leken i sin tur är något som sätts i samband med de lägre stadierna och allvaret är något som kopplas samman med det vuxna livet. Leken förbinds med det onyttiga och allvaret med det som är nödvändigt. Om man kunde förändra det här uppspaltade sättet att tänka och istället se att fantasin och kreativiteten skulle kunna vara det konstnärligas bidrag till läroprocesser i skolan, så skulle det kunna göra skillnad. Leken och konsten skulle man då kunna tala om som ett sätt att bredda och fördjupa kunskapen. (Thavenius, 2004, s.69).

Endast läroplanen för förskolan och grundskolan talar om betydelsen av det lustfyllda lärandet. Det här kan man se som en bekräftelse på uppfattningen att det lekfulla hör till de yngre åldrarna och det allvarliga förknippas med det intellektuella och vuxna (Thavenius, 2004 s. 76, 77). I läroplanen för gymnasiet (Lpf-94) är utgångspunkten det intellektuella, som sen kompletteras med andra aspekter, förmågan till eget skapande nämns sist. Läroplanen har inget att säga om att estetiken har något att tillföra i elevernas läroprocess (Lpf-94, 2:1, Mål att uppnå).

Lusten att lära står i motsats till den förhärskande pluggskolan och föreställningen att det måste var tråkigt att lära sig något. Thavenius påpekar att det kan vara tid att nyansera denna föreställning. (s. 81) Han menar att den västerländska skolan domineras av död kunskap, abstrakt skolboksvetande med förutsägbara frågor och svar (Thavenius, 2004, s. 120).

Synen på uppdelningen mellan lek och allvar har en lång tradition i skolan. De s.k. läsämnen har länge stått för allvaret och de s.k. praktiska-estetiska ämnena för leken. Konst och estetik har oftast betraktats som något mindre viktigt i skolsammanhang. Estetiken har haft en undanskymd plats i skolans verksamhet, den har ofta blivit marginaliserad och därför inte påverkat skolans utveckling i någon större utsträckning (Thavenius, 2004, s. 66, 67).

Estetiska inriktningar

Thavenius bedömning är att den modesta estetiken är den som dominerar i skolan. Estetiken i skolan nöjer sig ofta med att befinna sig i marginalen, i stället för att kräva att få vara med och påverka hela inriktningen på skolans verksamhet. Inte så sällan betraktas den estetiska verksamheten i skolan som en välbehövlig paus, en stunds avkoppling från alla de andra mer krävande och teoretiska ämnena. Men är inte det förhållningssättet lite väl blygsamt?

Hämmad när det gäller att förhålla sig aktivt och skapande till nya former av konst och estetik. Tämligen ointresserad av innehållet och därmed av den estetiska formen som en del av meningsskapandet. I didaktiska termer sysslar den med ett innehåll som tas för givet och som inte frågar varför man sysslar med det (Thavenius, 2004 s.115).

Den modesta estetiken handlar om att skapa för skapandet skull. Det kan handla om att eleverna får lära sig olika saker som att måla och teckna etc. Thavenius anser att den modesta estetiken styrs av skolans institutionella behov antingen det gäller att slå vakt om kulturarvet, hantverket och den goda konsten eller att leverera arbetskraft. Det är verkligen inget fel att lära sig dessa grundläggande konstnärliga uttrycksformer och hantverk. Det är en tillgång att ha dessa färdigheter när man arbetar i linje med den radikala estetiken. De olika formerna av estetik är inte åtskilda från varandra, utan utgör olika dimensioner i en helhet. Estetiken i skolan blir modest först när den inte kan förhålla sig till marknadsestetiken på ett meningsfullt sätt och när den förlorar kontakten med estetikens radikala tradition (Thavenius, 2004 s. 122)

Den modesta estetiken kan av egen kraft bara påverka skolan marginellt. Vi ska inte heller vänta oss några snabba förändringar av den radikala estetiken. Men den har åtminstone möjlighet att sätta igång processer som på sikt kan förändra skolan. (Thavenius, 2004 s.123).

Den radikala estetiken nöjer sig inte med en anspråkslös och marginaliserad plats. Det är en estetik som vill vara med och påverkar skolans hela inriktning, dess syn på kultur, kunskap och lärande (Thavenius, 2004 s. 224).

Begreppet den radikala estetiken kan inte användas för att välja ut den konst som skolan bör ägna sig åt. Det ska nyttjas för att reflektera över och värdera det sätt på vilket det estetiska perspektivet kommer in i skolans undervisning. Hur används konst och andra estetiska uttryck i elevernas erfarenhetsbearbetning, identitetssökande och lärande (Thavenius, 2004 s. 229).

Thavenius talar om möjligheten att ge estetiken ett innehåll, det handlar inte bara om ytan utan också om möjligheten att arbeta på ett djupare plan. Kommunikation och dialog mellan elever och lärare är centrala verktyg i arbetsprocessen.

Skolan står i dag inför två utmaningar den ena är den s.k. ”modesta estetiken”, den marginaliserade estetiken, som inte har någon större inverkan på skolan som helhet. Den andra utmaningen är ”marknadestetiken”, den estetik som utvecklas på den kommersiella marknaden i exempelvis upplevelseindustrin. Estetiken har blivit viktig som en ekonomisk tillväxtfaktor, den svenska designen och det svenska musikundret är bara två exempel, som Thavenius nämner. Begreppet estetik är i dag utbrett, gränserna mellan den populärkulturella estetiken och den som hör till konstinstitutionen är glidande. Vi möter dagligen olika uttryck för marknadestetik i media. Genom reklam exponeras vi för produkter som saluför snyggt inpackade och med en medveten grafisk profilering. Det är inte bara varan du köper, utan många gånger köper vi den identitet som vi önskar oss.

Vi är på väg in en skenvärld där varumärken laddas och man ska skapa varumärkeskapital. Produkten tillverkas där det är billigast. Det är inte den som folk egentligen köper. De köper någon form av identitet, upplevelse eller inbillning, säger Evert Gummesson, professor i marknadsföring (Thavenius, 2004 s.102).

Marknadsföring handlar alltmer om att företag vill sälja en identitet till sin målgrupp. Vi lockas att köpa varumärken för att bli de personer, som vi önskar att vi var. Hur skulle skolan undvika att påverkas av detta, frågar sig Thavenius. Hur ska skolan ställa sig till marknadestetiken? (Thavenius, 2004 s. 102, 110).

I ett demokratiskt och pluralistiskt samhälle är det en mycket central uppgift för skolan att göra det möjligt för eleverna att: handla i ett offentligt erfarenhetsrum där åsikter kan brytas mot varandra och kompromisser ingås, och där man uppövar civiliserat och solidariskt umgänge med andra människor som har andra förutsättningar och åsikter än dem man själv har (Thavenius, 2004 s. 234)

Thavenius skriver vidare om vikten av att förhålla sig till det samhälle som vi lever i, skolan är en potential mötesplats med möjlighet till dialog. Olika åsikter, kulturer och värderingar kan få möjlighet att mötas i ett klassrum. Han vill också framhålla att en skola som värderar elevernas bildning kanske inte ser likadan ut som en renodlad kunskapsskola som sysslar med att yrkesutbilda. Thavenius frågar, hur ser skolans samhällsuppdrag ut och vilken miljö för lärande skapar det? (Thavenius, 2004 s. 70)

Hur kommer skolan att förhålla sig till estetiken i framtiden. Thavenius ser att det finns några möjliga vägar att gå. Vilka kompetenser är viktiga för blivande lärare? Den ena vägen skulle vara att stärka den modesta estetiken, att ge eleverna mer tid för konstnärlig specialistkompetens. En annan väg för skolan att gå är att satsa på en bred estetisk kompetens som nosar på många olika konstnärliga områden och att glömma fördjupning och problematiseringar. En tredje väg för skolan är att den öppnar upp för marknadestetiken och ökar kompetensen när det gäller yrkesutbildning som exempelvis estetisk tekniks kompetens och design. Dessa tre vägar kallar Thavenius för försiktiga förändringar, eller med ett annat ord ”additativ ämnesreformism”. Kännetecknande för den är att nya delar läggs till den befintliga utbildningen, men man tänker inte igenom utbildningens målsättning i grunden. Den mest drivande formen av estetik i samhället är marknadestetiken. Den kräver ett mer genomgripande nytänkande än vad den modesta estetiken och additativa erbjuder. Det är därför som Thavenius lyfter fram den radikala estetiken som en väg att förändra skolans syn på estetik och kunskap (Thavenius, 2004 s. 223, 224).

Estetiken som social form kan utmana skolans kultur. Den öppnar skolan för diskussioner och dialoger, och den ställer krav på hur man utvecklar tankar och känslor. Estetiken som formspråk kan utmana skolans kunskapsyn. Den sätter ett rejält frågetecken inför lärobokskunskapernas entydighet och förenklingar, inför färdiga och fasta kunskaper (Thavenius, 2004 s. 227).

Den radikala estetiken handlar bl.a. om att låta eleven gestalta tankar och kunskap utifrån ett personligt perspektiv. I de estetiska läroprocesserna finns inga färdiga svar, det handlar om kreativa och utforskande arbetsformer. Unga människor försöker hela tiden att uttrycka någonting om sin möjliga betydelse i kulturen (Thavenius, 2004 s. 228).

Exempel på en aktuell debatt

Det finns alltså en skarp tudelning på synen mellan lek och allvar i skolan likaså mellan de ämnen som anses krävande respektive mindre krävande. Thavenius refererar till en ledare i en av de större svenska morgontidningarna med rubriken ”Vägen till utarmning”. Han återger hur skribenten beklagar sig över att det blivit svårare att få elever att söka till de naturvetenskapliga och tekniska linjerna på gymnasiet, däremot är det fler elever som väljer att söka sig till medieprogram och estetiska program. Skribentent menar att de lustfyllda utbildningarna lockar till sig ungdomar för att ”modepedagoger” har gjort om klassrummen till ”upplevelserum” och inte till ”lärosalar”. Skribenten talar om de ”allvarliga ämnena i termer av ”torrt pluggande” och ”krävande” de estetiska ämnena benämner han som ”kreativt” och ”mindre krävande”. Studenter bör tydligen nöja sig med en utbildning utan utrymme för kreativitet och skapande. De kreativt inriktade utbildningarna leder ofta till arbetslöshet och låglönejobb, hävdar skribenten. Thavenius gör anmärkningen att ledaren utesluter två möjligheter, för det första att en lustfylld utbildningen tydligen inte kan leda till ett kvalificerat arbete och för det andra, att det är helt i sin ordning att utbildning generellt sätt domineras av torrt pluggande. Den här artikeln skrevs år 2002, men debatten fortgår. Är det då något att förvånas över att elever gärna väljer program med inriktning mot media eller estetik istället för att välja de inriktningar som ensidigt står för det torra pluggandet? (Thavenius, 2004, s.66)

Skolans kultur är i stort lika med dess miljöer för lärande. Ska kunskaperna vidgas över de gängse gränserna måste det ske i sammanhang som tillåter olika perspektiv och uttrycksformer och som inspirerar till meningsutbyten. Undervisningen bör då präglas av gemensamma samtal där många röster kan höras. Därför är det viktigt att se skolan som en intellektuell offentlighet. Konsten och den konstnärliga friheten kunde vara en hjälp att förändra skolan. Den skulle kunna vara en demokratisk offentlighet med en egen reell yttrandefrihet. En klass eller en skola är inte större än att de kan fungera som en klassisk deltagardemokrati. Tack vare de nya medierna skulle skolan också kunna fungera som en modern medieoffentlighet (Thavenius, 2005 s. 19).

Det är i mötet mellan konsten och mottagaren som konsten blir meningsfull. Elevernas olika erfarenheter och tolkningar av både egna och andras estetiska uttryck är en del av en vital skolkultur (Thavenius 2004, s. 233).

3.2 Hur skapas legitimitet för konstnärligt arbete i skolan?

Att skapa ordning för det estetiska i skolan

Monica Lindgren är verksam på Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet. Hon har skrivit en doktorsavhandling i ämnet estetisk verksamhet, med namnet *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*, som publicerades våren 2006. Lindgren har arbetat inom det estetiska fältet både som lärare och lärarutbildare. Hon har gjort en fältstudie på grundskolan, där hon intervjuat skolledare, och lärare i estetisk verksamhet. Lindgren har haft några frågeställningar, som utgångspunkt för sin fältstudie bl.a. hur legitimitet skapas för konstnärligt arbete i skolmiljön, vad säger lärare och skolledning i denna fråga? I avhandling riktar hon sitt intresse mot hur lärare och skolledare i grundskolan själva beskriver estetisk verksamhet. Lindgren har undersökt vilka villkor som gäller för skolans estetiska verksamhet och dess aktörer. Hon har studerat maktfördelning och styrning av skolans estetiska verksamhet, hur decentraliseringen av skolan har minskat statens styrning och gett större frihet och ansvar åt lärarna, på gott och ont. De professionella har fått ett större friutrymme, vilket kan vara positivt, men denna handlingsfrihet ger också utrymme för ett stort mått av godtycke i lärares förhållningssätt till inriktningen på sitt ämne (Lindgren, s. 33).

Skolan som organisation ses i studien inte som någon autonom inrättning skapad i förväg, utan som något som skapas i interaktionen mellan människor (Lindgren, s.4).

Lindgren har kritiskt granskat vilka kunskapsideal som finns på ett antal grundskolor, där hon intervjuat lärare och skolledare. Skolans estetiska verksamhet legitimeras ofta genom att det fyller en slags stödfunktion till andra ämnen, istället för att se att det konstnärliga uttrycket och skapandet har ett värde i sig. Med stödämne menar hon att de estetiska ämnena får fylla funktionen av att förstärka andra ämnen i skolan. Exempelvis berättar en av de intervjuade lärarna, som ingår i undersökningen, att hon tycker att musikämnet är så viktigt för det kan hjälpa barnen att bli bättre i engelska, eller att ämnet slöjd kan hjälpa eleverna att bli bättre i matte. De s.k. kreativa och frigörande ämnena förväntas förlösa eleverna i de andra, ”mer teoretiska ämnena” (Lindgren, s. 91).

Jag vill inte påstå att lärarna i studien har problem att legitimera sina ämnen i skolan och därför ”tar till” den lustfyllda diskursen som ett vapen i kampen om ämnenas status i skolan. Inte heller ser jag lärarna som oreflekterade i sina uttalanden. Det handlar snarare om att ämnen som musik och bild är ämnen som i sig tillskrivs vissa egenskaper, som exempelvis att de är förenade med lust och glädje (Lindgren, s.151).

En av musiklärarna talar om att hennes målsättning för musiklektionerna är att alla barn ska tycka att det är roligt att sjunga, men alla barn tycker inte det. På denna skola omnämns skolans mål för den estetiska verksamheten som underordnade i förhållande till målen som skolans övriga ämnen har. Det viktiga är här att eleverna ”har roligt” (Lindgren, s.110). Legitimering av skolans estetiska verksamhet kan även ta sig uttryck i resonemanget att vissa s.k. problemelever tillskrivs ett större behov av estetisk verksamhet än andra elever. För dessa elever förväntas estetisk verksamhet fungera som en slags kompensation och specialpedagogik med en terapeutisk verkan (Lindgren, s.124).

I en intervju gjord av Hedda Lovén, säger Lindgren att hon främst skriver för vetenskaps-samhället, men att hon också hoppas att lärare och lärarutbildningar kan ha användning av hennes undersökning. Resultatet skulle kunna påverka arbetet i skolan, främst genom att sätta igång en diskussion och att problematisera sättet man ser på estetisk verksamhet. Kanske kan man sluta ta saker för givet och börja fundera på vilka konsekvenser sättet man talar om estetisk verksamhet får. Hon saknar en diskussion om det estetiska utifrån ett konstnärligt perspektiv, som tar tillvara på de värden som den estetiska verksamheten kan skapa. (Lovén, 2006-03-30, www.skolporten.com)

3.3 Begreppsförklaringar

Att skapa. processen att skapa, att ge existens. Att gestalta med sina händer en idé som fötts i vårt inre. En kreativ handling kännetecknas av ett möte, det kan vara ett möte med en idé, en inre vision. I allt skapande arbete fungerar fantasin tillsammans med formen, huruvida resultatet blir framgångsrik beror på om fantasin ingjuter sitt liv i formen. (Roan May, 2005)

Deliberativ demokrati eller samtalsdemokrati, handlar om samspelet och dialogen mellan människor. Genom samtalsdemokrati kan demokratins innehåll bli konkretiserat och levande. (Demokrati och lärande, 2003))

Växande Utveckling, mognad växt är ett centralt tema i Deweys filosofi. Den biologiska referensramen är tydlig, men också hans stora intresse för barn. De som är små har en mäktig förmåga, som vi vuxna förlorat ”The power to grow”. Här i ligger ett särskilt värde, de ungas fria och individuella växt under goda betingelser är en förutsättning för en gynnsam samhällsutveckling. Denna definitionen av växande är signifikant för Deweys filosofi och den är också den definitionen som vi har använt oss av i vår fältstudie.

4. METOD

4.1 Val av metod

En fenomenologisk ansats

Som metod till vår undersökning ansåg vi att en kvalitativ ansats stämde bättre än statistiska, kvantitativa ansatsen. Med vår frågeställning så hade vi inte kunnat få fram samma gedigna information om vi till exempelvis använde oss av en kvantitativ undersökning med enkät eller statistik. Vi är inte ute efter några entydiga förklaringar och fastslagna sanningar utan, mer en tolkning av vad vi ser och upplever av verkligheten och på sätt få en djupare förståelse. Med en sådan ansats får man en mer subjektiv tolkning med ett holistiskt synsätt, i detta fall inspirerade av en fenomenologisk ansats.

Den fenomenologiska forskningsansatsen utgår från en helhetssyn på människan och den livsvärld som hon rör sig i (Jan, Bengtsson, 2005). Allt som är i rummet och även sträcker sig utanför är betydelsefullt i livsvärldsansatsen. De fysiska tingens betydelse beror på hur man organiserar dem i relation till vem och vilken funktion de har. Bengtsson (2005) sammanfattar begreppet livsvärldsansatsen med följande ord: Han menar att en livsvärldsansats innebär en forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för den lika konkret existerande människor. För detta krävs differentierade och sensitiva metoder som kan fånga den kvalitativa komplexiteten (Bengtsson, 2005, s.9-58).

I en kvantitativ forskningsansats är det omöjligt att återge ett så komplext sammanhang som människan och hennes livsvärld utgör. Människan är en sammansatt varelse, hon är ett subjekt och inte ett objekt. I vår fältstudie har vi studerat interaktionen mellan bildlärare och elever i klassrumsmiljö. Vi studerade inte bara vad som uttrycktes verbalt utan också vad vi ser, så som livsvärldsansatsen förespråkar (Per-Gunnar & Bengt Starrin, 1996).

Vi valde att arbeta med deltagande observationer samt djupintervjuer. Vi var tvungna att dels hitta litteratur och läsa in oss på forskningsmetoden (Steinar, Kvale, 1997). I den sista delkursen ”vetenskapliga metoder”, valde vi just deltagande observationer och intervjuer. Vi fick där prova på att göra ett deltagande observationsarbete, men om intervjuteknik sades det inte mycket. Därför var vi tvungna hitta och studera denna teknik mer ingående. Vi sökte också upp Silwa Claesson, (docent vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet) som har forskat och skrivit en hel del inom det här området. Det var även hon som höll i Vetenskapliga metodkursen som vi hade gått tidigare. Av henne fick vi hjälp i form av tips och råd samt kritisk granskning av vår förestående fältstudie (Claesson 1999).

Vi kom överens om att vi på något sätt måste begränsa undersökningsområdet, så att det blev hanterbart. Vi enades om att vårt tillvägagångssätt, även det, skulle vara så lika som möjligt. Det var av stor vikt eftersom vi var tvungna att dela på oss under fältarbetet. Vårt undersökningsområde kom att innefatta fyra gymnasieskolor och fyra bildlärare. För att få in genusperspektivet, så gjorde vi en medveten könsfördelning, dvs. två kvinnor och två män. Den första analysen och tolkningen av forskningsmaterialet (observationer samt intervjuer) gjorde vi var för sig när vi överförde dem till text, vilket vi kommer in på senare.

I vår frågeställning har vi valt estetisk verksamhet (ett av de obligatoriska kärnämnen) vilket gör att det finns som kurs på 50 poäng på alla gymnasieskolor i hela Sverige, oavsett vilket program man än går på och att vi anser att just därför är de olika förutsättningarna intressanta att undersöka. Idealet hade varit att kunna ta med alla gymnasier i Sverige! På grund av begränsat tidsutrymme och vårt val av metod, d.v.s. deltagande observationer och djupintervjuer, så var vi tvungna att göra det mer hanterbart genom att göra en del medvetna begränsningar. Nu kan ju någon invända här och säga att validiteten går förlorad då det inte blir slumpmässigt, men det har vi istället försökt kompensera och väga upp med andra reabilitära faktorer. Genom att exempelvis hålla en så stringent och transparent hållning som möjligt (Peter, Esaiasson, Mikael, Gilljam, Henrik, Oscarsson & Lena Wängnerud 2004). Det är inte heller så att kvalitativa studier är generaliserbara rakt av. I stället är det så att vi människor, även om vi är olika, också är lika. Det innebär att när vi läser om andra människor som befinner sig i situationer liknande dem vi själva är i, så känner vi igen oss. Det är alltså genom att ge en ”tjock beskrivning” som andra personer kan känna igen sig.

Vi började med att leta efter gymnasieskolor i olika kommuner. För att det skulle finnas så lika förutsättningar som möjligt för estetisk verksamhet så valde vi bort de gymnasier som hade estetiskt program, då medvetenheten och förutsättningarna borde vara högre och bättre på de skolorna när det gällde bildundervisningen, än på de övriga skolorna. För att få ett bra urval, valde vi två gymnasier inom storstad och två gymnasier i kranskommuner. Vi delade på oss så att vi tog en i storstad och en i kranskommun vardera så att vi på så sätt blev mer effektiva och sparade tid. Vidare bestämde vi att vi skulle göra två deltagande observationer, dvs. vi skulle observera samma lärare men med två olika klasser och lektionstillfällen. Vi valde dessutom att det skulle ske i en viss ordning och att vi skulle göra exakt likadant.

Ordningen i de tre momenten skulle vara:

1. Deltagande observation en lektion i Estetisk verksamhet
2. Intervju med bildlärare
3. Deltagande observation en lektion i Estetisk verksamhet

När vi kontaktat de olika skolorna och bildlärarna och avtalat tider, satte vi oss för att skriva ihop tolv öppna intervjufrågor som underlag för djupintervjun. Det var viktigt att frågorna var så väl formulerade som möjligt och att det fanns kontrollerande frågor med. Det var också viktigt att vi ställde frågorna på ett likartat sätt, så att validiteten bibehölls. För att känna oss riktigt förberedda så prövade vi våra frågor på vår seminariegrupp och vår handledare, som gav oss konstruktiv respons. Därefter satte själva fältarbetet igång genom att vi åkte ut till de olika gymnasieskolorna och genomförde observationer och intervjuer. Vi delade upp arbetet på så sätt att vi besökte två skolor var, för att spara tid och för att bli effektiva.

4.2 Urval

Presentation av skolorna

Vi har valt att göra vår fältstudie på fyra olika kommunala gymnasieskolor. Två av dem är centralt belägna i storstad och de två andra belägna i angränsande kranskommuner. Vi har numrerat dem efter den ordningsföljd som vi besökte dem.

Etiskt förhållningssätt

I samband med redovisning av citat från intervjuer och observationer kommer vi att referera till respektive skola och dess nummer. För att ta hänsyn till de etiska aspekterna har vi valt att utesluta ort och namn på aktuella skolor, samt fingerat namnen på de bildlärare som nämns i texten. Eleverna låter i vi också vara anonyma och benämner dem som tjej, eller kille i våra situationsbeskrivningar.

Skola 1. Skolan är belägen centralt i storstad. 950 elever studerar där och ca 50 lärare arbetar på skolan. Dessutom tar skolan emot elever från närliggande skolor på entreprenad när det gäller vissa skolämnen, däribland estetisk verksamhet. Bildlärare Ove är i 45 årsåldern och har arbetat som bildlärare i sammanlagt 5 år.

Skola 2. Skolan är belägen i kranskommun, ca 1200 elever studerar där och ca 160 anställda arbetar på skolan. Skolan är byggd 1980, en utbyggnad av skolan pågår. Bildlärare Ulla är i 35 årsåldern och har arbetat som bildlärare i 14 år.

Skola 3. Skolan är belägen i kranskommun, ca 300 elever studerar där och det finns ca 55 anställda på skolan. Lokalerna är ursprungligen en gammal fabrikslokal som nyrenoverats år 2004. Enligt studierektorn som vi talade med planeras det en utbyggnad av lokalerna till nästa läsår (ht.2007) då nya utbildningsprogram har tillkommit och de befintliga lokalerna däribland (bildsalen) räcker inte längre till. Bildlärare Mia är i 25 årsåldern, hon började sin första tjänst som bildlärare nu i höstas och tog sin examen innan sommaren.

Skola 4. Skolan är belägen centralt i storstad, ca 2000 elever studerar där och ca.300 anställda arbetar på skolan. Byggnaden uppfördes under 1900-talets första hälft, sedan dess har den byggts ut och renoverats i omgångar. Bildlärare Alf är i 55 årsåldern, han har arbetat som bildlärare i 30 år.

4.3 Arbetsprocessen

Deltagande observation

Vid observationerna försökte vi vara ”ett med väggen” i den mån det gick. Vi antecknade med hjälp av papper och penna, hela tiden allt som skedde i klassrummet. Det vi speciellt hade kommit överens om att titta på var HUR läraren undervisade och agerade i klassrummet i interaktion med eleverna. Vår tonvikt hade vi alltså på läraren men vi tittade även på fenomen som det givna tagna, demokrati, växande och sådant som ”stack ut” som var specifikt för estetisk verksamhet eller annat som påverkade undervisningen. (Claesson, föreläsning nov. - 2006)

Djupintervju

En djupintervju genomfördes, där vi använde oss av bandspelare. Vid djupintervju kan man antingen spela in ljudet på bandspelare eller använda videokamera och filma situationen. Fördelen med video är att man får med kroppsspråk, miner, miljö och stämning. Det vill säga en mer komplex bild av situationen, men nackdelen är just densamma, att det kan bli för mycket information som i sin tur gör att materialet blir allt för svårbehandlat och vinklat då kameran inte tar med allt. Med en bandspelare får man inte med den visuella delen, vilket kan vara en nackdel, men då får man kompensera bristerna genom att föra lite anteckningar där man noterar det visuella i stället. Bandspelaren har dessutom den fördelen att den är mer diskret och bidrar till att intervjusituationen blir mer avslappnad, därför valde vi att använda oss av den. Att endast föra anteckningar gör att mycket kan gå förlorat. Som kompensation av det visuella så antecknade vi lite om situationen, kroppsspråk och miner och deras betydelse som hjälp till det senare tolkningsarbetet då materialet ska bearbetas.

Som underlag för vår intervju hade vi de tolv öppna frågor som vi utformat och sammanställt. Vi ställde frågorna i exakt samma ordningsföljd och i exakt samma ordföljd, eftersom vi ansåg att det var av vikt. Vi började med att fråga lite allmänt om skolan, deras bakgrund etc. för att få informatorn (den tillfrågade bildläraren) mer avslappnad innan vi började med intervjufrågorna. Efter intervjun gjordes ytterligare en deltagande observation under en lektion i Estetisk verksamhet. Hela fältstudien omfattade, alltså sammantaget åtta observationstillfällen samt fyra djupintervjuer.

Intervjufrågor

1. Hur skulle du vilja beskriva ditt ämne estetisk verksamhet för någon, som inte Har kunskap om det?
2. Vad tycker du är det viktigaste i estetisk verksamhet?
3. Ser du någon relation mellan estetisk verksamhet och andra ämnen?
4. Hur ser du på läroplanen (Lpf-94)?
5. Vilka kopplingar ser du mellan läroplanen och ditt ämne?
6. Har du någon erfarenhet av att jobba ämnesöverskridande?
Om ja: hur? Om nej: varför?
7. Hur ser du på begreppet skoldemokrati?
8. Vad kan begreppet demokrati rent praktiskt innebära i din bildundervisning?
9. Hur ser du på elevernas personliga växande i förhållande till deras arbete i estetisk verksamhet?
10. Hur kommer det till uttryck i klassrummet?
11. Det du nu sa, hänger det ihop med kursplanen?
12. Vad vill du att eleverna ska ha med sig efter avslutad kurs i estetisk verksamhet?

4.4 Bearbetning av fältstudie

Bearbetning av materialet

När vi hade genomfört de olika observationerna och djupintervjuerna, var det dags att föra över det inspelade intervjumaterialet till skriven text, samt renskriva anteckningsmaterialet från observationerna. Eftersom vi hade delat på oss och gjort halva delen var, det vill säga två skolor vardera, föll det sig naturligt att vi även bearbetade vårt eget material i denna fas av analysarbetet. Vi kodade de olika dokumenten för att kunna hålla ordning på dem. Nästa steg var att läsa och analysera varandras texter. Genom att använda oss av överenskomna färgkoder kunde vi på så sätt systematiskt hitta och analysera det vi ville undersöka. Genom att granska och analysera varandras delar av fältstudien försökte vi på så sätt att erhålla den valida kvalitén på arbetet. När vi var klara gick vi igenom materialet och samlade dem efter respektive färgkod och fenomen. Slutligen gick vi gemensamt igenom hela materialet och gjorde gemensamt slutanalys. Denna bildade underlag för vårt slutresultat, tillsammans med övrigt material, även till diskussion och sammanfattning.

5. RESULTAT

5.1 Resultat av fältstudie

Vad innebär Estetisk verksamhet?

Estetisk verksamhet är i dag ett obligatoriskt kärnämne på gymnasiet. Det är en kurs på femtio poäng. En kort och intensiv kurs som ger stor valfrihet för lärare och elever i utformandet av innehållet. Kursinnehållet varierar beroende på elevernas studieinriktning och lärarens didaktiska kunskap. Innehållet på estetisk verksamhet ska enligt kursplan och läroplan, Lpf-94 ha en anknytning till karaktärsämnena på det program som eleverna valt att studera. Anknytning till studieinriktningen kan ta sig uttryck i ämnesöverskridande projektarbeten. På två av de skolor vi undersökt gjordes det ämnesöverskridande projekt, men på de andra två skolorna förekom det inte. Vanligtvis läggs denna kurs under det första läsåret, vilket vi upptäckte när vi gick igenom kursplanen för gymnasieskolor i Göteborg och kranskommuner. Informationen fanns tillgänglig på skolornas egna hemsidor. Kursen är tio till femton veckor lång med ett lektionstillfälle per vecka. Lektionstiden varierar mellan sextio till åttio minuter.

Syftet med vår fältstudie är, som vi nämnt i inledningen att få en fördjupad kunskap i ämnet estetisk verksamhet. Vi har studerat undervisningen i estetisk verksamhet i förhållande till läroplanen och Deweys tankar. I vår studie har vi sett en stor variation i bildlärares förhållningssätt till sin undervisning. För att ge en översiktlig bild kan sägas att, två av de fyra bildlärares arbetade traditionellt med att lära ut centrala begrepp i bild, till exempel avbildning, färglära, rummet, perspektiv, ljus och skugga mm. De andra två lärarna arbetade annorlunda, mer idébaserat. Det kan handla om att arbeta med projekt på temat identitet, etiska dilemman, gestaltning av känslor och tankar. Undervisningen i estetisk verksamheten utgår inte från kursböcker, eftersom det inte finns några för gymnasienivå, utan verksamheten bygger på dialog mellan elev och lärare. Undervisningen bygger på öppna och ledande frågor utan några självklara svar. Däremot har varje bildsal med självaktning konstlitteratur att tillgå.

Inledning

I analysen, ur ett helhetsperspektiv, har vi sett att det finns två tendenser som löper som en röd tråd genom hela fältstudien. Det handlar om två huvudsakliga sätt att förhålla sig till ämnet estetisk verksamhet och i rollen som bildlärare. Vi har valt att kalla dessa huvuddrag för A) Ämnesövergripande, B) Marginalisering. Vi har valt att utgå från dessa två begrepp i vår strukturering av vårt resultat. Vi har ställt dessa två begrepp gentemot våra undersökningsområden; Demokrati, Växande samt mot Arbetsvillkoren, som vi betraktar som en ram för undersökningsområdena. Dock vill vi tillägga att gränserna för vad vi betecknar som ämnesöverskridande respektive marginaliserande inte alltid är så glasklara, utan de flyter in i varandra. Trots detta har vi gjort ett försök att renodla och beskriva dem.

A. Ämnesövergripande: Vi skiljer på ämnesövergripande och ämnesöverskridande. Med ämnesövergripande menar vi ämnet estetisk verksamhets alla aspekter vilka inbegriper bildämnet centrala begrepp, den kreativa skapande processen, bildlärarens roll och sätt att undervisa. För dessa lärare är strävan att uppmuntra och lyfta fram alla elevers förmåga till ett kreativt skapande, både genom tankar, idéer och arbete med händerna. Dessutom att medvetandegöra elevernas estetiska seende i relation till omgivningen. Ett självständigt och kritiskt förhållningssätt till bild i dagens samhälle, enligt de mål att uppnå med ämnet estetisk verksamhet som återfinns i läroplanen (Lpf-94).

Vi har även inbegripit Deweys tankar om skapande och växande i skola och samhälle i vår analys. Med ämnesöverskridande menar vi i detta sammanhang att bildläraren samarbetar i projekt med andra ämneslärare, vilket kan förekomma i ämnet estetisk verksamhet. Vi kommer att ge exempel på ämnesöverskridande projekt längre fram, under rubriken Arbetsvillkor.

B. Marginaliserad: Begreppet marginaliserad kan här inbegripa dels att läraren själv väljer att ställa sig utanför den övriga verksamheten på skolan. Det kan dels innebära att bildläraren/ eleven upplever ämnet estetisk verksamhet som överflödigt genom omgivningens förhållningssätt, det vill säga ämnet estetisk verksamhet tar allt för litet utrymme i förhållande till skolans övriga ämnen. Vi ställer oss frågan om detta förhållningssätt följer läroplanens och Dewey intentioner?

Vi vill påvisa att det finns kvalitativa skillnader i de undersökningstillfällena då vi gjort våra fältstudier. Denna slutsats av vår analys innebär att vi har tre övergripande kategorier, *Demokrati, Växande och Arbetsvillkor*. Under var och en av dessa kategorier har vi urskilt:

A. Ämnesövergripande aspekter och

B. Marginaliserande aspekter.

5.2 Demokrati

Olika aspekter av demokrati i skolan

Dewey ansåg att demokrati och utbildning hör intimt samman. Syftet med skola och utbildning enligt Dewey är att den ska fungera som ett demokratiskt forum, där individer möts i samtal. I vår analys har vi funnit uttryck för skilda demokratiska aspekter, deliberativ demokrati, elevdemokrati och skoldemokrati. Deliberativ demokrati handlar om samtalen och kommunikationens betydelse för att utveckla demokrati i skolan. Skolan är en mötesplats för människor för olika kulturer som representerar traditioner och åsikter. I skolmiljön möts de och slipas mot varandra genom klargörande argumentation ställs åsikter mot varandra eller jämkas samman. Resultatet kan bli ett växande medvetande (Dewey 2005, s.57).

I skolans läroplan (Lpf-94) betonar man demokratins betydelse, både den formella och informella. Demokratin finns formulerad i styrdokumentet. Hela läroplanen vilar på demokratins värdegrund (Skolans värdegrund, Lpf-94, kap. 1).

I vår Fältstudie har vi undersökt vilka mer direkta uttryck av demokrati som återfinns i undervisningen i kärnämnet estetisk verksamhet. Med det formella uttrycket för demokrati tänker vi dels på skolans styrdokument och den demokratiskt uppbyggda skolorganisationen med allt från lärarråd till elevråd. Med den informella demokratin menar vi det som sker i klassrummet i interaktionen mellan Bildläraren och eleverna men också i samspelet mellan eleverna. Ämnet demokrati är självfallet alltför omfattande för att till fullo belysas i vår fältstudie. Vi har valt att fokusera på hur den deliberativa demokratin yttrar sig i bildsalen. Framför allt kommer det fram i våra djup-intervjuer där vi ställde två frågor på temat demokrati till de fyra bildlärarna. Den första handlade om hur demokrati rent praktiskt kan yttra sig i klassrummet. Den andra frågan handlade om hur bildlärarna uppfattade begreppet skoldemokrati.

Här följer de olika svar som vi fick på frågorna. Vi har valt att först redovisa de uttryck för demokrati som vi bedömde vara överensstämmande med det ämnesövergripande förhållningssättet.

A. Ämnesövergripande:

Bildläraren Ulla på skola i kranskommun berättar om hur hon ser på skoldemokrati.

Intervju från skola nr. 2. Intervjuare = K, bildlärare = U

U: Demokrati? Jaa, alltså. Man ska alltid fostra elever till att bli ansvarstagande och att få dem till att driva sina idéer, sen är det svårt, därför att det finns ju ofta hinder, för elevers idéer som de kanske inte känner till. Men jag tror att skolan kan bli bättre på att ge eleverna svar. Varför får ni inte det här, varför går inte detta att driva. Jag tror att elever behöver mer stöttning i att bli demokratiska. Man ska inte bara tro att det blir elevdemokrati för att man har elevråd och klassråd, utan man måste jobba mycket mer aktivt med det och ha en tighthouse kontakt med elever. Det hjälper inte bara att lämna in ett protokoll och så läser rektorn eller skolledningen det, och sen händer det inget. Eleverna måste få svar på varför det inte händer något. Det måste vara en mer öppen diskussion, tror jag. Så att jag tror det är något man kan utveckla mer. Det är svårt, elever är här på skolan en kort tid, vi lärare är här väldigt länge och vi har en annan erfarenhet, men samtidigt tror jag att man måste jobba mycket mer på att göra elever delaktiga. Vill vi att elever ska driva saker på skolan, så måste vi ju uppmuntra dem till det.

Denna lärare menar att den formella demokratin inte räcker till för ökat elevinflytande i skolan. Det som händer dagligen i klassrummet, det informella är väl så viktigt. Ulla svarar på frågan hur hon ser på elevdemokrati. Fortsättning från intervju på skola nr. 2. Intervjuare = K, bildlärare = U

K: Jag tänker på elevdemokrati.

U: Jaså, är det den typen av demokrati du tänker på. Alltså, jag tror att jag styr ganska hårt i början, men det finns alltid ett mått av valfrihet, kanske då i val av teknik och vilket uttryckssätt man har. Att ha estetisk verksamhet är inte bara ett positivt val för eleverna, utan det är också något, som de måste ha. Att skapa inför andra, kan vara lite jobbigt så där i början. Det är nästan bättre att hålla dem lite hårdare i början, så att alla känner att de klarar ämnet, sedan går man ju mer mot att eleverna får bestämma och lägga upp sina projekt mer, ju längre kursen går. Viktigt att de har grejer att välja på, men jag tror inte på att man har en total valfrihet, där eleverna ska bestämma precis allting. Som lärare har man väldigt många grupper och man ska på en väldigt kort tid skaffa sig ett betygsunderlag. Man ska på något sätt vara schysst mot eleverna, så att de har möjlighet att få ett bra betyg. Vet de på något sätt var ramarna är, inom ramarna kan man vara fri, så där tror jag att elevernas medbestämmande ligger, inom vissa bestämda ramar. Men sedan försöker man ju alltid vara öppen för om elever vill saker, då försöker man ju ordna det.

Ulla betonar här dessutom ramarnas betydelse som en grund för den informella demokratis utveckling i bildsalen. Betyg och arbetsformer inverkar också. I intervju på skola 4, svarar Alf på frågan vad han tycker om skoldemokrati. Intervju från skola nr. 4, intervjuare = K bildlärare = A

– Jo, det ser jag positivt på, just att eleverna har någonting att tillföra många gånger, det är inte bara liksom det om det ska stå en cocacola-maskin i hallen eller godisautomat, det är djupare spörsmål. [...] Det här är ju inkörporten till vuxenlivet. Då ska man starta på den här nivån i skolan, att få fatta beslut. Så, det tror jag.

T. trummar fortfarande med fingret i bordet

Alf talar om betydelsen av att eleverna får ha inflytande över skolmiljön. I förelängningen anser Alf att skoldemokrati har betydelse för utvecklingen till att bli en vuxen människa i det demokratiska samhället.

– Där är närvarolistan, skriv på! Närvarolistan ligger på en av elevbänkarna.
Eleverna sätter igång och målar. Alf går runt och handleder eleverna.
(Deltagande observation från skola nr. 4)

När lektionen börjar säger bildlärare Alf till eleverna att de själva får gå och skriva in sin närvaro på närvarolistan. Läraren vill på detta sätt ge eleverna eget ansvar. Estetisk verksamhet bygger till stor del på dialog och kommunikation mellan lärare och elever.

Under en lektion blev bildläraren, Ulla, överöst med frågor om den nya uppgiften ”att göra ett symboliskt självporträtt”. Frågorna gällde både val av idé och materialval. Bildläraren Ulla uppmanade en elev att visa en annan elev hur man ska göra när man monterar ett akvarellpapper med hjälp av tejp på en masonitskiva. På så sätt gav hon chansen till eleven att ta ansvar och att få dela med sig till sin kompis av det hon själv nyss lärt sig.

– Var är skivan?
Eleven hittar den själv efter en stund. Hon instruerar sin klasskamrat om hur man ska göra (Observationstillfälle 2 på skola nr. 2).

Detta kan naturligtvis tolkas som att Ulla ville slippa att göra uppgiften själv, eller att hon har en didaktisk metod som går ut på att elever lär sig, genom att lära andra. Men hela hennes kroppsspråk och sätt att göra detta, tyder på att hon känner sig trygg med att överlåta momentet till eleven. Dessutom är det ovanligt många frågor under denna lektion. Ulla är upptagen med att hjälpa en annan elev och hon räcker inte till.

B. Marginalisering

Här följer exempel på det som vi betecknar som ett marginaliserat förhållningssätt till begreppen skoldemokrati och elevdemokrati.

Bildläraren Ulla på skola i kranskommun berättar om hur hon ser på skoldemokrati.
Intervju från skola nr. 2. Intervjuare = K, bildlärare = U

Det är t.ex. jättesvårt att få elever att bli aktiva på kulturdagen. När vi vill att de ska vara med och planera så har de inte tid. För elever är på något sätt, så upptagna med så mycket annat på sin fritid, så de har svårt att lägga den här extra energin med att vara med och organisera saker, som är utöver skolarbetet.

K: De har säkert mycket aktiviteter...

U: Ja, de ska jobba, idrott och så pendlar de hit och bor konstigt till och det går inga bussar. Så att de har ganska fullspäckad dag. Frågan är också, hur mycket vi kan förvänta oss av dem, de har fullt upp med bara skolan och att få vardagen att fungera.

U: Det här är en kort liten, intensiv kurs och de ska ha chans att göra så bra som möjligt. Och många vet inte vad de vill, då måste man på något sätt bygga upp det, så att de faktiskt har möjlighet att veta vad de vill till slut. Det är svårt det där med elevdemokrati. Det är svårt att bara se det i ett ämne, utan man behöver se på skolan i sin helhet.

K: Det är elevrådet och det...

U: Ja, det är det. Sen kan jag tycka att elever, som jag sedan har i andra fördjupningskurser i bild, som vill läsa flera poäng och som man känner mer. De har en större frihet att vara med och påverka. Men det här är en liten intensiv kurs. Femtio poäng, det är väldigt lite.

Ulla anser att elevernas vardag är fullteknad, många elever känner sig stressade. Skolan har svårt för att väcka elevernas motivation till att aktivt delta i skoldemokratiarbetet.

Bildlärare Ove på skola ett i storstad, berättar om sin syn på elevdemokrati. Ove suckar djupt samtidigt som han lutar sig bakåt blundande upp mot taket och funderar en stund.

Intervju från skola nr. 1, intervjuare = H, Bildlärare = O

O: Oj, vad svårt... ja mycket lite. Jag tycker det. De väljer ju aldrig någonting själva eller röstar fram någonting själva... Nej de får uppgifter att genomföra. Så är det. Det är aldrig någon som ifrågasätter.

H: Men jag tänker nu på den här lektionen som jag observerade, när de skulle göra uppgiften med arbetsbeskrivningsbrochyren, då fick de väl välja lite själva vad de ville beskriva.

O: Ja, ja det finns väl moment där de får välja, jo, jo vi försöker väl i de längre kurserna (teknisk design) lägga in två fria uppgifter där de precis själva får tänka ut vad de ska göra och då är det meningen att de ska pröva en teknik som de tycker verkar kul och som de aldrig har jobbat med innan. Då får de en lång inspirationslista, men de får verkligen själva välja om det går att genomföra, så i och för sig så finns det ju.

H: Men det är väl mer på de långa kurserna?

O: Ja, men på de korta kurserna är det kanske på den sista lektionen, om de är klara. Som i klassen med eleverna från den andra skolan³, de tre sista lektionerna har de fått välja själva. Vissa killar får väldiga svårigheter... ja förvisso det finns där med viss valmöjlighet men det är en väldigt liten del öh... om man tänker på alla uppgifter som jag tycker är obligatoriska och som man måste göra. Sen tycker jag i allmänhet att det borde finnas mer av det, men det finns inte!

H: Varför då?

O: Nähej, det gör inte det nähej!

Ove anser att han själv till övervägande del styr innehållet i lektionerna och att elevinflytandet är begränsat till sista lektionen på kursen. Ove beklagar sig över att tiden inte räcker till för att ge eleverna fria val, inom kursens alltför snäva ramar, kursen är för kort.

Det är sista lektionen i estetisk verksamhet för den här klassen, vilka är el-killar från närliggande skola. Ove säger till eleverna:

– I dag får ni göra vad ni vill!

De gör ingenting, när man inte säger vad de ska göra. Samtidigt som Ove tycker att de själva ska ha en önskan att vilja göra någonting. Men, så är inte fallet.

(Observationstillfälle 2 på skola nr.1)

³Skola nr. 1 tar emot elever från annan närliggande skola, på entreprenad, i ämnet estetisk verksamhet.

Två föregående dialoger från intervjuer och observationer åskådliggör olika uppfattningar om hur demokrati kan avspeglats i klassrummet, med tonvikt på vilka svårigheter som handlar om att praktiskt omsätta begreppet demokrati nämligen i skolmiljön.

Sammanfattning

Skolan är avsedd att vara ett forum för frågor som handlar om demokrati. Hur man ska gå tillväga i detta arbete är inte självklart. I praktiken är det svårt för elever och lärare att hinna med skoldemokrati. Alla är stressade över att få vardagen att gå ihop. Ulla på skola 2 och Ove på skola 1 tyckte att kursen estetisk verksamhet är för kort för att hinna utveckla elevinflytande på de sätt som de skulle önska. Gemensamt för dem båda var att de såg svårigheter i att motivera elever för att ta initiativ och engagera sig i demokratifrågor. Alf ansåg däremot att skolmiljön är en självklar plats för elever att utvecklas till demokratiska medborgare.

5.3 Växande

Växande och utveckling

Växande hör ihop med elevernas utveckling i estetisk verksamhet. Den viktigaste delen i målsättningen med kursen är att eleverna på något sätt har växt i den skapande processen. I våra djupintervjuer med bildlärare ställde vi bl.a. följande fråga: Vad vill du att eleverna ska ha med sig efter avslutad kurs i estetisk verksamhet? Gemensamt för de fyra bildlärarna var att de alla önskade att deras elever skulle ha utvecklats i sitt förhållningssätt till bildämnet. Det kan till exempel handla om att våga uttrycka sig, att reflektera, kommunicera och att ha utvecklat sitt seende. Det kan även handla om ett ökat intresse för kultur och att inta ett kritiskt tänkande i förhållande till informationsflödet inom media.

I sin pragmatiska filosofi om lärandet betonar Dewey vikten av att reflektera över gjorda erfarenheter. Enligt Dewey bör varje lärare uppmuntra eleverna att reflektera över sina arbetsresultat. Genom att reflektera över sina gjorda erfarenheter har man utvecklat kapacitet till att möta och hantera nya problemställningar. I en gynnsam miljö är växandet en ständigt pågående process (Forsell, 2005, s. 89). Även läroplanen (Lpf-94) talar om betydelsen av elevens växande och utveckling.

Under den övergripande rubriken Växande har vi lagt några underrubriker som anser är en del av växandet i ämnet estetisk verksamhet. Den första rubriken är ”Att skapa”, den andra ”Att se”. I vår fältstudie tittade vi på ”Växande” som ett av de huvudsakliga undersökningsområdena.

A. Ämnesövergripande

I resultatet av vår analys har vi inom området ”Växande” sett uttryck för ämnesövergripande men också marginaliserande. Vilket vi kommer att lyfta fram i ett antal exempel som här följer. Vi börjar med det som vi betecknar ämnesövergripande. På en skola i en av kranskommunerna utspelade sig följande dialog under ett av observationstillfällena. Bildläraren, Mia inleder sin lektion med att ta upp en aktuell nyhet, som har anknytning till ämnet estetikens verksamhet. Hon vill på så sätt uppmuntra eleverna att själva bli medvetna om och delta i diskussionen.

Hörni, såg ni på TV-nyheterna här om dagen i Värnamo? De sågade ned skulpturer där. Hon beskriver för eleverna hur skulpturerna såg ut... Folket i Värnamo kunde inte känna igen sig i dem, så därför sågande de ned skulpturerna. Tänkvärt att konstuttryck kan ge sådana konsekvenser i samhället! Mia frågar klassen varför det är så och alla i klassen börjar diskutera händelsen. Många av tjejerna har åsikter om det och två av eleverna kommer med olika förklaringar till varför folket gjort det de har gjort. Mia lovar att hon ska kolla om hon hittar mer information på nätet (Observationstillfälle 1, skola nr. 3).

Situationen visar på hur Mia knyter an till aktuell konstdebatt. I kommunikationen mellan lärare och elev skapas förutsättning för att en tankeprocess sätts igång. Det här pragmatiska förhållningssättet stämmer väl överens med Deweys tankar i boken *Art as experience*. I den här dialogen finns också uttryck för elevdemokrati därför att läraren öppnar upp för en diskussion i klassrummet där eleverna får fritt uttrycka sina åsikter. Detta citat passar naturligtvis under rubriken demokrati, men vi har valt att placera citatet här, då det också ger uttryck för växande.

Att skapa

I den kreativa processen handlar det om att öva sig att gestalta idéer. Skapandet är en viktig del i elevernas växande. I resultatet av vår fältstudie visade det sig att lusten att skapa är essentiellt i läroprocessen och något som bildlärarna vill inspirera eleverna till. I estetisk verksamhet är det reflekterande förhållningssättet också en central del i arbetsprocessen. Ulla, bildlärare i en annan kranskommun svarar på frågan om vad hon tycker är det viktigaste i ämnet estetisk verksamhet. Intervju nr. 2, intervjuare = K, Bildlärare = U

– Det är ett ämne som bygger mycket på att få eleverna att skapa på olika sätt. Det är inte en kurs i att lära sig grunderna, som när man har ”Bild”. Det är inte färglära och det är inte skissteknik, som ingår som moment, utan de bygger mer på att skapa, på olika sätt och man är väldigt fri att gör väldigt mycket. Och man ska jobba med att reflektera över det man gjort och att göra analys, också att man knyter an till det program som eleven går på. Skapande på olika sätt. Lusten att skapa, vara kreativ, våga testa och vara påhittig. Det viktigaste är att få eleverna att vilja göra saker och att våga testa nya grejer, att man klarar av att driva ett projekt. Att man blir mer självständig i sitt arbetssätt och att man vågar ta ansvar för ett större projekt och att ro iland det.

Ulla berättar om det som är typiskt för estetisk verksamhet, hon ger en bild av en del av det ämnesövergripande. Nämligen att skapa, att våga, att reflektera och att analysera. Vilka är olika uttryck för elevens växande.

Ove är bildlärare på skola i storstad. Vid följande observationstillfälle får eleverna i uppgift att skapa en bruksanvisning i bilder för ett valfritt föremål. Han betonar vikten av att eleverna skissar upp sina idéer.

Ove: – Idag ska vi göra en bruksanvisning utan att använda ord. Den ska kunna förstås av alla då det till exempel finns de som har problem med språket och så vidare, så det är viktigt att alla förstår ändå. Den ska bestå av minst tre bilder och ett förlopp som sätts ihop och ni får välja precis vad ni vill! Börja med att skissa upp på ett papper och säg inte till någon vad ni ska göra. De andra får lista ut det sedan. Ni får bara säga till mig när ni har funderat ut något klart. Jag sitter här borta. Sedan ska ni få redovisa nästa lektion. Det ska vara en enkel grej, inte något komplicerat.

En tjej vid bord tre ropar på Ove som kommer på en gång. Hon viskar i hans öra vad hon tänkt göra. Läraren förklarar både med händerna och kroppen och hjälper henne med hur hon kan gå tillväga när hon ska skissa upp skåpet.

Ove går runt bland borden, vid bord tre diskuterar han hur hyllan ska kunna skruvas ihop med en elev och hur hon ska försöka lösa problemet, genom hans frågor, får eleverna själva tänka ut och lösa hur man ska sätta ihop, delbarhet etc. Ove säger, det ska vara lätt att montera. En tjej vid bord ett frågar om det är bra om man har olika färger på olika delar. Ove tycker att det är smart uttänkt.

Ove diskuterar konstruktion av en stol med en kille från bord två. Han tar sin egen skrivbordstol och lägger den upp och ner och går igenom hur den är konstruerad tillsammans med eleven. Stänger, axlar, fäste och skruvar o.s.v. Ove frågar och tittar kritiskt på elevens skisser, berömmar det som är bra och hjälper, förklarar, det han måste göra för att lösa problemen. Han är närvarande och vill att de ska tänka och lösa problem genom att tillsammans diskutera problematiken med dem. En elev frågar, vad ska jag göra?
– Ove svarar, det får du komma på själv (Observationstillfälle 1, på skola nr.1).

Följande citat ur boken *Skapande handling* illustrerar något av den skapande processen och skissarbetet, som läraren Ove initierade sina elever i.

Att skapa något genom att formge streck och figurer eller att formulera ord och meningar har sina likheter. Skissande kan sägas vara en visuell språkhandling, såsom talandet och skrivandet är en auditiv språkhandling. Och handling är kommunikation (Pirjo Birgerstam, *Skapande handling*, 2000).

Pedagogen ska möta elevens behov och intressen och vägleda dem i deras utvecklande process, enligt Dewey. Ämnet identitet är ett omfattande tema, som är tacksamt att arbeta med i skapande arbete. Det finns många olika teman som anknyter till identitet och gestaltning av känslor. Ett annat sätt kan vara att arbeta med värderingsfrågor.

På skola tre i kranskommun arbetade man ämnesöverskridande med ett projekt med värderingsfrågor. Utgångspunkten för projektet var en teaterföreställning som lärare och elever såg tillsammans. Föreställningen handlade om livet och olika moraliska och etiska dilemman. Efter föreställningen fick eleverna diskutera och ta ställning till en rad värderingspåståenden. De skulle ta ställning till om de var för eller emot som till exempel ”man kan förlåta allting”. De markerade sina ståndpunkter genom att ställa sig på den ena eller den andra sidan av klassrummet. Därefter skulle de välja något av de olika påståendena och gestalta det i två eller tre dimensioner. (Alla påståendena finns i bilaga 2)

Under ett observationstillfälle arbetade en av eleverna med gestaltning av värderingspåståendet ”Familjen är det mest värdefulla i livet” Hon hade byggt en låda som hon inrett med silkespapper och rosa röda sammetstyger. Inuti lådan hade hon gjort ett kollage av olika foton på hela hennes familj. Från taket i lådan höll hon på att dekorera med hjärtan och pärlor. Man kunde ana vilken ståndpunkt hon hade tagit i påståendet.

Självporträtt är ett intressant och vanligt förekommande tema i estetisk verksamhet på gymnasiet. Citatet nedan illustrerar hur Ulla, bildlärare på skola två i kranskommun låter sina elever arbeta på temat symboliskt självporträtt. Eleverna fick en skriftlig instruktion, som skulle hjälpa dem att komma igång och associera.

Symboliskt självporträtt. Använd dig av följande för att komponera en bild som handlar om dig själv:

- 3 saker som är viktiga för dig
- Bild av en plats där du trivs
- Dina egenskaper, personlighet, talang osv.
- Din styrka är
- Därifrån hämtar du din information
- Färger som du gillar
- Mönster som du gillar
- Detta engagerar dig
- Favoritlåt, dikt, citat...

Eleverna arbetade med bilden som uttrycksmedel. Det gestaltades både i målning och i kollage. Uppgiften gjorde att eleverna tvingades att tänka till. En del av eleverna hade tagit med sig personliga föremål hemifrån, som de använde i sitt symboliska självporträttet.

Att se

I vår fältstudie framkom det både i intervjuer och i observationer att förmågan att lära sig att se var grundläggande i estetisk verksamhet. Vi människor går ofta omkring med föreställningen att vi tror oss veta hur världen ser ut. När vi sedan konkret ställs inför uppgiften att gestalta ett specifikt objekt upptäcker vi ofta att vi inte alls vet hur detta objekt ser ut. För att utveckla förmågan att se krävs medvetna studier. Att verkligen lära sig att se kräver livslång övning. Bildlärarna arbetade med olika övningar för att öva upp seendet. Exempel på sådana övningar kan vara att teckna av en bild upp och ned, att teckna gråskalor, teckna mellanrumsformer och att teckna fram ljuset på ett svart papper med en vit penna. Följande dialoger utspelar sig mellan bildlärare Mia på skola tre i kranskommun och elever som håller på att teckna en bild upp och ned samt en övning i att skildra ljus/skugga.

Mia går runt och diskuterar och frågar eleverna. Hon går till de tre tjejerna som genast kommer igång med bildarbetet och nu börjar de diskutera bilderna med varandra, i stället för killar.

- Jag ger upp! Säger en av tjejerna.
- Jag är inte menad för att gå i bild!
- Mia frågar, varför det?
Tjejerna börjar diskutera att de har fått IG varning på högstadiet.
- Du skall inte ge upp säger Mia till den uppgivna eleven.
- Men det går inte, det är så jobbigt med huvudet.
- Men det är ju inte meningen att det skall bli perfekt. Det är din bild, säger Mia.
- Varför måste vi göra det här frågar tjejen igen.
- Ja vad tror du?
- För att lära oss att rita?
- Nej, det är inte det viktiga.
- För att lära oss att se?
- Ja, det är det, BRA! (Mycket fniss från alla tre tjejerna)
(Observationstillfälle 2, på skola nr. 3).

I de här dialogerna ställer läraren öppna frågor till eleverna för att få igång en diskussion och att få eleverna att reflektera över vad de gör. Kommunikationen mellan bildlärare och elev utgör en förutsättning för elevernas utveckling i bildskapandet. Reflektion och bildanalys ingår som en viktig del i kursmålen för estetisk verksamhet. Dewey betonar hur viktig pedagogens roll är när det gäller att leda och utveckla eleverna i ett reflekterande tänkande, så att de drar slutsatser av sina erfarenheter och höjer sin kunskapsnivå (Forsell, 2005 s. 90).

- Skall vi berätta vad vi håller på med?
- Kan du visa vad du gjort, och hon tittar på en tjej som har ritat en upp och ned bild.
- Ja, svarar tjejen. Man måste rita den upp och ned.
Läraren vänder sig till en annan elev.
- Vad gör du? Kan du visa vad du jobbar med?
- Jag? Hon visar.
- Jag målar fram ljuset. Läraren frågar.
- Vet ni varför ni gör den här övningen? En elev svarar.
- Man skall lära sig att måla ljus och skugga.
- Den ser nästan abstrakt ut, säger en annan tjej.
- Vad är det? Säger en tjej.
- Ser du, det är ett ansikte här, Mia visar.
- Var då, jag ser inte?
- Ser du hattkanten här?
- Aha, det är ju konst säger en tjej och lyfter upp bilden för granskning. Mia frågar
- Varför tycker du det är konst? (Observationstillfälle 2, skola 3)

Genom öppna och ledande frågor handleder läraren eleven och uppmuntrar hennes/hans nyfikenhet och nya upptäckter. Öppna och ledande frågor är ett av bildlärarens verktyg för att befrämja utveckling och växande i estetisk verksamhet.

Skolundervisningens värde kan avläsas av i vilken grad den skapar en längtan efter kontinuerligt växande och erbjuder verktyg så att denna längtan kan tillfredsställas (Dewey 2005, s. 91).

B. Marginalisering

I motsats till föregående exempel vill vi lyfta fram ett antal dialoger som skulle kunna representera marginalisering inom området ”Växande”.

I intervju med bildlärare Ove på skola ett svarar han följande på frågan, hur han ser på läroplanen (Lpf-94)? Han talar om att ämnet estetisk verksamhet i en tidigare läroplan fanns under alla tre gymnasieåren. Intervju nr. 2, intervjuare = H, Bildlärare = O

Ove lägger händerna bakom nacken, lutar sig bakåt och funderar. Därefter svarar han bestämt.

O: Det har vi pratat om. Det är helt förkastligt att klämma ihop alltihop på en termin, för det är en utvecklingsprocess och det borde ligga på alla tre åren. Läroplanen är gjord för att så snabbt som möjligt avklara de obligatoriska ämnena och det gör den. Så upplever jag det. Men det borde ha varit tre år, självklart! Om man till exempel läser engelska så förutsätter det att den här utvecklingsprocessen ska ske över tre år och att man ska ha den här tiden på sig. Det är ingen skillnad på bild.

H: Det är intressant

O: Jahaja det tycker jag med!
Jag menar att så har det ju varit. Det är en försämring!
Tankepaus. Förut hade man ju bild alla tre åren.

Ove upplever att hans ämne estetisk verksamhet får för lite utrymme i skolans verksamhet. Han anser att ämnet har skurits ned och marginaliserats, både av läroplanen men också av skolledningen. Nedanstående exempel skildrar elevers svårigheter att tillägna sig estetisk verksamhet som ett viktigt ämne.

Killarna arbetar dock, men det är mer stökigt, med mycket snack och ljud. De pratar om allt annat än det de håller på med. En del verkar koncentrerade, andra inte. Elev vid bord tre får telefonsamtal, som han tar i smyg. Ove har gått in i keramikrummet, som ligger på andra sidan av korridoren. (Observationstillfälle 2 på skola nr.1)

Ove lämnar klassrummet för att gå in i keramikrummet. Han har överseende med att eleverna är omotiverade, då det är sista lektionen på kursen och dessutom fredag eftermiddag. När han kommer tillbaka kommer en av eleverna fram.

Killen visar bilderna och undrar om han får gå nu? Ove säger att han får fortsätta att jobba tills lektionen är slut. Men jag har väl MVG nu? Undrar eleven.
– Nä, du har VG, kanske. Fortsätt att jobba tills lektionen är slut, så får vi se
(Observationstillfälle 2 på skola nr. 1).

Efter att eleverna gått från lektionen uttrycker Ove en frustration över elevernas bristande engagemang och attityd.

Jag ger alldeles för höga betyg. Men hellre det än för låga. De försöker ju jobba så bra de kan. Det är vanligt att de inte kommer de fyra första lektionerna innan de har klart för sig att de måste jobba hårt för att få ett bra betyg och då brukar de faktiskt försöka jobba ikapp de återstående lektionerna (Observationstillfälle 2, skola 1).

Ove ger uttryck för att även en del av eleverna inte tar ämnet estetisk verksamhet på något större allvar, även eleverna verkar marginalisera ämnet.

Sammanfattning

I vår fältstudie har vi sett många ämnesövergripande uttryck för växande i ämnet estetisk verksamhet. Exempelvis uttryck för skapande, reflektion över skapandeprocessen och dialog mellan bildlärare och elever. En del bildlärare knyter på ett medvetet sätt an till elevernas intressen och programinriktning, därmed blir eleverna mer motiverade till att arbeta på ett dynamiskt sätt. Medan andra bildlärare brister i den aspekten och får svårare att motivera för ämnet. En del elever verkar ha en negativ förväntan på kursen estetisk verksamhet.

5.4 Arbetsvillkor

Bildlärarnas arbetsituation

Vår fältstudie visade på tendenser som var specifika för bildlärarnas arbetsvillkor. Nämligen det att bildlärarna i det flesta fall upplevde sitt ämne, estetisk verksamhet, som marginaliserat i förhållande till de övriga skolämnena. Marginaliseringen tog sig olika uttryck, såsom att de inte ingick i något lärarlag, de fick ingen avsatt planeringstid på schemat, de hade brist på material och teknisk utrustning till följd av nedskuren budget. Dessutom var bildsalarnas funktion mycket varierande. Storleken på klasserna i vår fältstudie varierade mellan 10-25 elever.

Inställningen till ämnet estetisk verksamhet skiftade både bland bildlärarna själva och mellan deras kollegor. Två av de bildlärare som vi intervjuat upplevde att deras ämne var marginaliserat i jämförelse med övrig verksamhet på skolan. Den tredje bildläraren arbetade ofta ämnesöverskridande, d.v.s. i samarbete med andra ämneslärare. Enligt hennes erfarenhet, samarbetade gärna de andra lärarna i projekt, bara man kommer med förslag och vet vad man vill.

A. Ämnesövergripande

Vi hittade flera dynamiska exempel på ämnesöverskridande projekt, d.v.s. samarbete med andra ämneslärare i projektförhållande. Ett av projekten handlade om att eleverna på teknikdata-programmet gjorde en animerad film i form av ett grupparbete. Hela projektet omfattade åtta veckor. Eleverna hade lärt sig dramaturgi under ett par svenska-lektioner. I engelskan skrev de filmmanuset. Bildläraren, Ulla handledde eleverna när de skissade på sitt bildmanus och satte samman bilderna i programmet Flash, som är ett program för animation m.m. Bilderna i filmen skulle utgöras av egenhändigt tecknade eller fotograferade bilder. Filmen skulle även innehålla ljudeffekter i form av tal och/eller musik (eget komponerat eller lånad). Musiklektionerna Hanna handledde eleverna när de gällde musik och ljud. De hade till och med tillgång till en liten studio, där en grupp elever komponerade en egen låt med engelsk text. Eleverna fick både muntliga och skriftliga instruktioner för hur de skulle arbeta. I de skriftliga instruktionerna kunde man bland annat läsa följande punkter:

- Det är bättre att göra en kort bra film än en lång som inte är genomarbetad.
- Använd er av olika bildutsnitt; totalbild (etableringsbild, miljöbild), helbild, halvbild, närbild och extremitet för att få en variation i filmen. Vad vill ni visa i just denna scen? Fokusera på det.
- Valet av färger skapar stämning, använd er av kalla och varma färger. En avvikande färg drar åt sig blicken.
- Ljus och skugga skapar bl.a. rumslighet, stämning och tid på dygnet.

Ett annat exempel som vi tycker stack ut, var ett samarbete mellan bildlärare, engelsklärare och svetslärare. Eleverna i årskurs två på mekatronik- och industriprogrammet har skapat insekter, hjälmar och masker i plåt. Bildläraren, Ulla berättade att hon samarbetat med verkstadsläraren i det här projektet. Hon har varit handledare för formgivningen och verkstadsläraren har handlett eleverna i svetsning i verkstan. Skulpturerna står på bänken längs fönstret när jag är på besök i klassrummet. De är verkligen fantasifullt utformade, en skorpion kryper omkring på bänken och några imponerande hjälmar blickar bistert ner över salen. En del elever har bearbetat plåten med olika effekter som oxidering och korrosion. Till varje skulptur har eleverna skrivit sin egen berättelse på engelska. Mycket av inspirationen till berättelserna kommer från fantasyberättelser, som exempelvis Tolkien. Eleverna fick ställa ut sina skulpturer på stadens kulturhus och de blev uppmärksammade i lokaltidningen för sina kreaturer. Journalisten Linnea Åshede säger i sin artikel:

Pedagogiska projekt brukar vanligtvis inte vara något intressant men de här föremålen tog faktiskt andan ur mig. Temat är nämligen "Our world of fantasy" och konstverken som åstadkommit är imponerande.

Det i mina ögon allra roligaste med utställningen är att nästan varje verk ackompanjeras av en berättelse på engelska. Somliga av dem berättar historier bakom föremålen, andra är dikter (Åshede, NH, 20060623).

Linnea avslutar artikeln med att rekommendera läsarna att besöka utställningen, eftersom hon tror att det skulle berika deras liv.

B. Marginalisering

Under vår fältstudie har vi sett tendenser som pekar mot att bildlärares arbetsvillkor och ämnet estetisk verksamhet kan vara marginaliserade. Frågan är om förhållandena överensstämmer med läroplanen (Lpf-94) och Deweys tankar om skapande verksamhet och dess förutsättningar?

Här följer några uttryck för vad vi fick höra och se:

I intervju med bildlärare Mia på skola tre, svarar hon på frågan om hur hon ser på relationen mellan estetisk verksamhet och andra ämnen.

– Jag tycker det är så mycket bredare egentligen ... det är som om man skulle kunna dela in skolans ämnen i text och bild snarare än ja... teori och praktiskt. Jag tycker att det finns där hela tiden, men folk tänker liksom att jaa... men bilden finns för att det ska vara lite avbrott i från de teoretiska jobbiga ämnena o.s.v. Det där tycker jag är lite fel och det får eleverna också förstå när de börjar att det är mycket hårdare än så och att det inte är någon sorts terapiverksamhet.

Det finns en föreställning som säger att skapande arbete inte skulle vara krävande och viktigt. Både lärare och elever verkar anse att de teoretiska ämnena är mer krävande och att de har högre status i förhållande till estetisk verksamhet. Här följer en dialog mellan intervjuvare = H och bildlärare = M. Dialogen handlar om M:s syn på sitt ämne och hennes erfarenhet av hur andra lärare ser på hennes ämne.

H: Vilken relation ser du mellan estetisk verksamhet och andra ämnen?

[...] **M:** Om man då pratar om teoretiska ämnen och praktiska ämnen, då tycker jag att det blir lite konstigt för att teorin kan finnas även i bilden och det praktiska kan finnas i andra ämnen och gör det. Det här med kreativa ämnen och allt det här... det finns väldigt många fördomar om bild... eeh ursäkta, hur var frågan nu igen?

H: Gör de det?

[...] **M:** En del vuxna lärare i synnerhet äldre lärare har väldigt svårt att förstå det. De tänker fortfarande att det handlar lite om att ta en paus och så vidare och det är så bra att de får ha det här och varför ska man betygsätta bild? Det kan de väl ändå få ha bredvid.

H: Är det ofta så?

M: Jajamän och de kommer och frågar... Det var någon som kom och frågade:
– Ska ni göra något julpyssel och så där?

I dialogen ovan kan vi ana en problematik, som kan känneteckna estetisk verksamhet. Problematiken handlar om att bildlärare ofta arbetar ensamma, utan kontakt med andra bildlärare eller övriga ämneslärare. Det förefaller som att det finns brister både i kommunikationen mellan lärare och i kunskapen om andra lärares ämnen. En del lärare ser på bildämnet som avkoppling och fritidssysselsättning.

I intervju med bildlärare Ove på skola ett, svarar han på frågan. Vilka kopplingar ser du mellan läroplanen och ditt ämne?

O: Hur menar du?

H: Ja i läroplanen talar man om vad till exempel skolans uppdrag är, kan du se bildämnet i det, eller har det fallit utanför?

O: Ja det har fallit utanför! Det har det. Man talar väldigt mycket i läroplanen om individens utvecklande m.m. Allt det finns i teknisk designlinjen men inte i övrigt.

Bildläraren Ove arbetade växelvis både på ett idébaserat och traditionellt arbetssätt med sina elever. I en klass där han arbetade mer traditionellt, berättade att han gav eleverna sammanlagt tio uppgifter, under femton veckor. Innehållet i uppgifterna handlade om de centrala begreppen i bild t.ex. ett och tvåpunktperspektiv, färglära och formlära o.s.v. Arbetena samlade eleverna i sina arbetsmappar och Ove betygsatte varje arbete, allt efter kursens gång. För att slutet av kursen sammanställas till ett slutligt betyg.

Den fjärde bildläraren tillhörde inget lärarlag, han arbetade inte ämnesöverskridande och upplevde att hans ämne stod vid sidan om de övriga ämnena på skolan. Han talade om sitt eget ämne som ett välbehövligt andningshål i förhållande till de s.k. teoretiska ämnena. Bildlärare Alf på skola fyra säger i intervju, som svar på frågan. Vilken relation ser du mellan estetisk verksamhet och andra ämnen? Alf svarar:

Det är viktigt med bra atmosfär i klassrummet. Bildlektionerna ska vara ett andningshål. Eleverna har stora krav på sig i alla de teoretiska ämnena. Samtidigt ska de ju lära sig någonting, säger Alf.

Alfs inställning är något motsägelsefull, å ena sidan marginaliserar han sitt eget ämne, å andra sidan vill han ändå att eleverna ska lära sig något.

Bildsalarna

Vi påverkas av den miljö som vi vistas i, därför är arbetsmiljön i bildsalarna viktig. En stimulerande arbetsmiljö tror vi kan bidra till att inspirera eleverna i deras skapande arbete. Vi har i vår fältstudie sett att arbetsmiljön i bildsalarna både kan underlätta eller försvåra den skapande verksamheten, beroende på hur salarna är beskaffade. Kan det vara så att arbetsmiljön även påverkar elevens utveckling och växande? Dewey betonar miljöns betydelse i läroprocessen.

I de fyra skolor som vi gjort vår fältstudie vid, har vi noterat att bildsalarna kan se väldigt olika ut. En av dem användes förutom till bildundervisning även som kök, musikal och konferensrum. Salen var indelad i två avdelningar, den ena delen användes som kök i kostkunskap och som bildsal, den andra delen av salen användes för musikundervisning, en dragspelsvägg i galontyg avskilde de två delarna. Det här berättar Mia, bildlärare på en mindre skola i kranskommun, om sin och elevernas arbetsmiljö:

– Jag måste alltid vara jättenoga med att städa rent efter mina lektioner och ingenting får stå framme och allt måste vara undanplockat jämt då de har lektioner i matlagning och sondmatning m.m. Jag trodde inte mina ögon när jag började här! Det gick ju inte att ha någon som helst vettig bildundervisning i den här lokalen. Det fanns ju ingenting när jag kom hit. Men jag har försökt ändå. Jag har fått kämpat till mig tre skåp, så att jag har någonstans att lägga materialet m.m. Vi har väldigt lite material att jobba med, men eleverna tar en hel del hemifrån.

Trots lokalens utformning och brist på material, arbetar Mia ändå resolut med sin undervisning i estetisk verksamhet.

På skola nummer fyra belägen i storstad, ligger bildsalen på femte våningen, högst upp i huset. Det är högt i taket, med takfönster, som är frostade och släpper in ljus. På den ena långsidan är det stora fönster med utsikt över staden. Så här säger Alf om arbetsmiljön i sin bildsal:

– Jag försöker skapa en öppen miljö i salen. När man mår bra, eller trivs i grunden, så skapar man bäst och gör bra saker. Det fyller ju det här behovet. Alla har det här skapandet mer eller mindre, det finns ju där vad man än väljer, musik, bild eller drama, så tar man fram det här.

Skola nummer ett ligger i storstad. Det första man slås av när man kommer in i bildsalen är dock de jättestora färgglatt målade insekterna och djuren i papier-maché som hänger runt om i taket. Mitt intryck säger mig att det inte råder någon tvekan om att här bedrivs bildundervisning. Salen har fönster åt två håll och ligger på markplan. Mittemot bildsalen, på motsatta sidan av korridoren finns ett keramikrum med två brännugnar, två drejskivor samt arbetsplats och förvaring av keramik.

På skola nummer två i kranskommun är bildsalen möblerad med höga bänkar med matchande höga stolar. Salen möbleras på olika sätt, ibland i u-form och i andra fall gruppvis. På bänken över materialskåpen åt fönstren till står elevarbeten i form av plåtskulpturer och papier-maché. Längst ner i två i salen står två datorer på bänkarna och i en angränsande sal finns ytterligare några datorer.

I vår fältstudie låg tre av fyra bildsalar i anslutning till musikrum. Vid ett av observations-tillfällena pågick musikövningar med rockband under bildlektionen. Dörren till bildsalen var öppen ut mot korridoren, så att ljudet hördes tydligt inne i salen. Under fyra av de åtta observationstillfällena spelades det musik från en musikanläggning under pågående lektion. Det är vanligt att det förekommer musik under bildlektionen. Läraren tillsammans med eleverna avgör om det ska vara musik, eller inte.

Sammanfattning

Inom ramen för arbetsvillkoren för estetisk verksamhet finns det en stor potential för dynamiskt arbete inom det ämnesöverskridande. Både bildlärarens attityd och initiativ påverkar, men också skolledningens inställning i form av resurser. Även skolledningens och andra lärares respons, spelar en viktig roll. Tre av fyra bildlärare upplever ett utanförskap i förhållande till andra ämnen. Ämnet estetisk verksamhet förefaller ha en lägre status än de teoretiska ämnena enligt bildlärarna. I vår fältstudie såg vi stora variationer på bildsalarnas utformning och resurser. Materialtillgången varierar mellan de olika skolorna. Tre av fyra skolor hade keramikrum, en av fyra skolor hade tillgång till datorer. Bildsalarnas utformning påverkar undervisningen, men det mest avgörande var ändå bildlärarnas attityd till sitt ämne och sina elever.

6. DISKUSSION

6.1 Om demokrati

Demokrati och estetisk verksamhet

Estetiks verksamhet sett ur ett demokratiskt historiskt perspektiv har gått igenom olika stadier. Teckning blev ett obligatoriskt ämne år 1856. Genom avbildande teckningsövningar fick man eleverna till att sitta stilla och därmed kontroll på klassen, det hade en fostrande funktion. Eleverna skulle med hjälp av moralisk disciplin och renlighet bli goda kristna samhällsmedborgare. Teckning skulle höra till allmänbildningen. Runt sekelskiftet och fram till slutet av trettioalet, ändrades karaktären på fostrandet till att bli smakfostrande. Genom att betrakta konst av kända svenska konstnärer i skolmiljön skulle eleverna smakfostras till att bli estetiskt, kulturellt medvetna. Ellen Key (1849-1926) förespråkade detta synsätt. Hon ansåg att teckningsundervisning inte behövdes, utan att det räckte att barnen var omgivna av konst i hemmet och på skolan. Vid den här tidpunkten betraktades elever som en grupp och inte som individer med fri vilja.

1919 års läroplan präglades av Georg Kerchensteiner (1854-1952) som var inspirerad av Charles Darwin och John Dewey och utvecklingspsykologin, som innebar att man upptäckte att barn hade ett eget bildspråk med olika utvecklingsstadier och att teckningsundervisningen skulle anpassa efter barnets förmåga. Detta var början till det nya pedagogiska synsättet som kom att reformera den svenska skolan på fyrtioalet. Med Alva Myrdal i spetsen för 1946-års skolkommission, och med inspiration av Deweys progressiva pedagogik, började elever att betraktas som individer. I enlighet med Dewey skulle man fostra eleverna till självständighet mer än till lydnad. Varje elev skulle respekteras som individ.

Dewey betonar att varje enskild individ ska få chans att växa och utvecklas enligt sin potential. Den personliga utvecklingen sker till stor del i det sociala samspelet med andra. I mötet och kommunikationen mellan människor sker ett växande. Personligheten, självkänslan och identiteten ska stärkas och ges möjlighet att växa. Skolan har en viktig uppgift i att skapa bra förutsättningar för det sociala samspelet och individens utveckling (Dewey, 2005).

Herbert Read och Victor Lowenfeldt, som verkade i Sverige under 1950-talet, förespråkade det pedagogiska synsätt där teckningsundervisningen byggde på individens frihet och förmåga att uttrycka sig och sin personlighet. De myntade uttrycket alla barn kan måla! Teckningsämnet blev lustbetonat, man använde många olika sorters material. Eleverna fick större inflytande över sitt skapande arbete.

Teckningsundervisningen har från 1960-talet och fram till i dag präglats av att fokus har flyttats från massundervisning till individuellt anpassad undervisning, d.v.s. att elevens eget ansvar för att hämta in kunskap har ökat. Betoning av kreativitet, kritiskt tänkande och reflektion har ökat fram till i dag. Även elevinflytandet har tilltagit i bildsalen och ändrat karaktären på undervisningen, genom att eleverna är mer delaktiga. Bildlärarens roll har gått från att vara auktoritär till att bli mer handledande. (Pettersson, Åsén, 1989)

I vår undersökning har vi studerat ämnet estetisk verksamhet och hur det förhåller sig till Lpf-94 och filosofen Deweys tankar om filosofi och växande. Vi har speciellt fokuserat på hur Demokrati och Växande, som både återfinns i Lpf-94 och i Deweys tankar, återspeglas i undervisningen i ämnet estetisk verksamhet. Syftet med vår undersökning har varit att få fördjupade kunskaper i estetisk verksamhet i relation till deliberativ demokrati och växande.

I Lpf-94 lyfts elevinflytande fram som en del i skolans demokratiuppdrag. Det räcker inte att förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt deltaga i samhällslivet, står det i läroplanen. Eleverna ska enligt läroplanen ha ett reellt inflytande i skolans verksamhet. Tanken bakom läroplanen är att om eleverna omfattas av demokrati ska eleverna genom detta fostras till aktiva demokratiska medborgare. Är det så? Vidare kan man fråga sig om elevinflytande leder till ett bättre lärande? (Myndigheten för skolutveckling, 2007)

I vår fältstudie har vi undersökt ämnet estetisk verksamhet i relation till begreppet demokrati. Vi har sett och hört uttryck för formell och informell demokrati, som har handlat dels om det formella som innefattade skolans demokratiska arbete t.ex. elevråd, men också om det informella elevinflytande som förekom i klassrummet. Som t.ex. den här vitala dialogen från ett av observationstillfällena.

Hörni, såg ni på TV-nyheterna här om dagen i Värnamo? De sågade ned skulpturer där. Hon beskriver för eleverna hur skulpturerna såg ut... Folket i Värnamo kunde inte känna igen sig i dem, så därför sågande de ned skulpturerna. Tänkvärt att konstuttryck kan ge sådana konsekvenser i samhället! Mia frågar klassen varför det är så och alla i klassen börjar diskutera händelsen. Många av tjejerna har åsikter om det och två av eleverna kommer med olika förklaringar till varför folket gjort det de har gjort. Mia lovar att hon ska kolla om hon hittar mer information på nätet. (*Observationstillfälle 1, skola nr. 3*)

Situationen visar på hur Mia knyter an till aktuell konstdebatt. I kommunikationen mellan lärare och elev skapades förutsättning för att en tankeprocess skulle sättas igång. I den här dialogen finns också uttryck för elevdemokrati då läraren öppnar upp för en diskussion i klassrummet där eleverna fritt får uttrycka sina åsikter. Klassrummet kan vara en mötesplats där frågor ställs. Estetisk verksamhet handlar inte om oreflekterat hantverk, utan om att eleverna får utrymme till att reflektera och uttrycka sina åsikter, menar Dewey. Han talar om betydelsen av att reflektera över gjorda erfarenheter, att inte bara göra saker, utan att också analysera och dra slutsatser. Klassrummet och mötet mellan elever som representerar olika kulturer och åsikter ger just denna unika möjlighet, att få mötas och slipas mot varandra. Dialogen är en central del i läroprocessen och ämnet estetisk verksamhet bygger till stor del på att det finns en levande dialog i klassrummet. Det är viktigt att se sig själv och sitt arbete i ett större sammanhang. Sett i ett längre perspektiv, så är tanken att eleven ska mogna till att bli en ansvarsfull och aktiv deltagare i ett demokratiskt samhälle. (Dewey, 2005) (Lpf-94)

Det deliberativa samtalet handlar i stor utsträckning om en successiv omvandling av skolans verksamhet från vad som kan ses som kunskapsförmedling i en riktning, det vill säga från lärare till studerande, till ömsesidig kommunikation och meningsskapande som verksamhetens nav. Kort sagt en förskjutning från elevarbete som inhämtande av kunskap/ kunskapsreproduktion till intersubjektiv inarbetning, deliberativa samtal utifrån problem av skilda slag (Englund, 2003, s.70).

Dewey var en av föregångarna för det deliberativa samtalet. I hans progressiva utbildningsfilosofi utvecklade och analyserade han kunskapsbildningens dynamik i interaktion och kommunikation i skola och samhälle. De erfarenheter som eleverna får i ett deliberativa samtal i klassrummet går ut på att var och ens förmåga till reflektion ges chans att utvecklas (Englund, 2003, s.69).

Enligt Dewey är det viktigt att utgå från elevernas naturliga nyfikenhet och frågeställningar i skolarbetet. Det undersökande och utforskande är något som bör uppmuntras tidigt hos barn. I förlängningen bidrar det till självständiga individer och demokratiska samhällsmedborgare. Det är enligt Dewey en förutsättning för en progressiv samhällsutveckling (Dewey, 2005, s.79-91)

Både Englund och Dewey talar om vikten av det deliberativa samtalet mellan lärare och elev. Enligt Dewey är elevens medinflytande och intresse en förutsättning för studiemotivation. Dewey säger att skolan inte är till för att producera individer som kan räkna upp fakta, utan att skolans uppgift är att utveckla och forma reflekterande handlingsmänniskor, människor som kan hantera sitt egna liv på ett meningsfullt och fruktbarande sätt.

Utifrån vår fältstudie fann vi belägg för att Dewey och Englunds teorier om vikten av det deliberativa samtalet och elevinflytande kan utgöra en av grundstenarna inom ämnet estetisk verksamhet. Reflektionen är då en viktig del i den skapande processen, där samtalet om gjorda erfarenheterna bidrar till den fortsatta kunskapsutvecklingen. I den här processen har pedagogen en betydelsefull och avgörande roll i att se och uppmuntra eleverna.

De kreativa läroprocesserna har en stor potential och skulle kunna tillföra hela skolans verksamhet en viktig dimension. Lärare och elever arbetar med ett öppet förhållnings-sätt där det inte finns några färdiga mallar eller givna svar. De verkligt banbrytande upptäckterna och uppfinningarna i vår tid har kommit till stånd genom kreativt tänkande. Därför är det underligt att kreativiteten inte ägnas större uppmärksamhet i skolan. På många skolor har denna förmåga en allt för låg status, fastän den är en förutsättning för att det skapas något nytt i vårt samhälle säger Barnes (Barnes, 1994, s.19)

I vår fältstudie har vi sett tydliga tendenser på att det kreativa skapandet är en marginaliserad företeelse på de skolor som vi har undersökt. Å andra sidan har vi även sett vilken potential den kreativa processen har. En del lärare har verkligen insett ämnet estetisk verksamhets möjligheter. Andra lärare har resignerat och nöjer sig med att deras ämne, av andra lärare och elever betraktas som ett andningshål, en paus ifrån de teoretiska ”mer krävande” ämnena.

Thavenius som har forskat inom området kultur i skolan, bekräftar genom sina resultat att det finns en utbredd marginalisering av ämnet estetisk verksamhet i förhållande till övrigt arbete inom skolan. Han menar att de kreativa läroprocesserna skulle kunna tillföra en ny dimension i elevernas lärande. Han anser att dagens skola på ett ensidigt sätt betonar det teoretiska ämnena. En demokratisk skola bör tillåta att olika perspektiv på lärandet.

Skolans kultur är i stort lika med dess miljöer för lärande. Ska kunskaperna vidgas över de gängse gränserna måste det ske i sammanhang som tillåter olika perspektiv och uttrycksformer och som inspirerar till meningsutbyten. Undervisningen bör då präglas av gemensamma samtal där många röster kan höras. Därför är det viktigt att se skolan som en intellektuell offentlighet. Konsten och den konstnärliga friheten kunde vara en hjälp att förändra skolan. Den skulle kunna vara en demokratisk offentlighet med en egen reell yttrandefrihet. En klass eller en skola är inte större än att de kan fungera som en klassisk deltagardemokrati. (J. Thavenius (2005, nr.1) Tidskriften Utbildning och demokrati)

Thavenius menar att den konstnärliga friheten och möjligheten att uttrycka tankar, idéer och känslor i estetiska läroprocesser är en marginaliserad del av skolans övriga verksamhet. Skolans estetik nöjer sig med en blygsam plats i periferin, istället för att vara med och forma hela inriktningen på skolans arbete. Den estetiska verksamheten kunde vara en hjälp att förändra skolan, så att vi kom ifrån den överbetoning av det teoretiska pluggandet, som kännetecknar dagens svenska skola. Deltagardemokrati i skolan handlar om att alla som studerar och arbetar i skolan i lika grad och på lika villkor deltar i det deliberativa samtalet

6.2 Om växande

Växande och det lustfyllda lärandet

Redan på 1850-talet påbörjades de första försöken att förmedla pedagogiska tankar för att utveckla elevers växande i teckningsämnet. Pestalozzi och Stuhlmann var pionjärer inom i det pedagogiska tänkandet, då de ville att alla barn skulle lära sig att teckna. Barnen skulle öva upp sin åskådningsförmåga och sitt seende i en slags ögats bildning. Dessa båda pedagoger tyckte att detta hörde till en god allmänbildning (Åsen, 2006, s. 108, Pettersson & Åsén, 1989, s.72). Deras pedagogiska metoder var hårt styrda och den frigörelse av barnens utveckling, som de önskade se, skedde aldrig. Nästa intressanta förhållningssätt inom teckningspedagogiken i Sverige företräddes av Kirchensteiner, som var starkt inspirerad av Dewey och Darwin (Åsén 1992, s.14, Lundgren 2000, s. 48).

Eftersom att växa är det karaktäristiska för livet, är utbildning det samma som att växa det har inget mål bortom sig själv. Skolundervisningens värde kan avläsas av i vilken grad den skapar en längtan efter ett kontinuerligt växande och erbjuder verktyg så att den längtan kan tillfredsställas (Dewey, 2005, s. 90).

När Dewey talar om längtan efter ett kontinuerligt växande menar han inte bara inom skolan, utan ett växande som fortsätter hela livet. Det livslånga lärandet, som det också talas om i Lpf-94 knyter an till Deweys helhetssyn på människan. Det handlar det om att ta vara på elevers naturliga och medfödda nyfikenhet och lust att lära. Enligt Deweys pedagogiska tankar bör läroprocessen inte endast handla om det intellektuella, utan alla sinnen bör finnas med. Risker finns annars menar Dewey att en skola som överbetonar teori och pluggande orsakar bristande studiemotivation. Skolan förvandlas till en förvaringsplats istället för ett forum för växande. Skolan måste vara den plats som representerar livet här och nu och som möter eleverna, i den vardagliga verklighet som de befinner sig i, skriver Dewey. (Dewey, 2005, s.75) (Sten Båth, 2006-09-06)

Målet för skolan borde inte vara att producera ett antal individer som kan räkna upp fakta eller visa upp en bestämd mängd praktiska färdigheter i språk och matematik utan att producera reflekterande handlingsmänniskor, människor som kan orientera sig mot praktiska uppgifter och till sina egna liv på ett meningsfullt och fruktbarande sätt, säger Dewey (Forsell, 2005, s. 96).

I nuvarande läroplan, Lpf-94 för gymnasiet, omnämns inte det lustfyllda lärandet. Det estetiska skapandet omnämns endast i en mening, sist i raden under rubriken mål att uppnå står det att eleven kan hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser. Man kan ställa detta mot vad nuvarande läroplan för grundskola (Lpo-94) och förskola (Lpfö-98), säger om det lustfyllda lärandet och det kreativa skapandet.

I Lpo-94 betonas vikten av det lustfyllda lärandet, växandets glädje och förmåga till eget kreativt skapande. Under mål att sträva efter i (Lpo-94), är den första punkten som lyfts fram, att skolan ska utveckla nyfikenhet och lust att lära. En annan punkt är att eleverna ska få utveckla sin förmåga till kreativt skapande. Vidare säger grundskolans läroplan under rubriken skolans uppdrag att skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. I grundskolans läroplan kan man i föregående stycke tydligt se spår av Deweys helhetssyn på kunskap, att det intellektuella, sinnliga, konstnärliga och handens arbete är lika betydelsefulla.

Vad händer efter grundskolan? Vart tar intentionen med det lustfyllda lärandet och helhetssynen på kunskap vägen? Har inte gymnasieelever samma behov av att det lustfyllda lärandet och kreativa skapandet som grundskoleelever? Ju högre upp i skolans stadier eleverna kommer desto mer betonas den intellektuella, teoretiska kunskapen. Det skapande, kreativa och lustfyllda lärandet försvinner mer och mer, i de högre stadierna. Detta tycker vi är anmärkningsvärt!

Lusten att lära står oftast i motsats till den förhärskande pluggskolan och föreställningen att det måste var tråkigt att lära sig något. Thavenius påpekar att det kan vara tid att nyansera denna föreställning. Han menar att den västerländska skolan domineras av död kunskap, abstrakt skolboksvetande med förutsägbara frågor och svar. Synen på uppdelningen mellan lek och allvar har en lång tradition i skolan. De s.k. läsåmnena har länge stått för allvaret och de s.k. praktiska-estetiska ämnena för leken. Konst och estetik har oftast betraktats mindre som viktigt i skolsammanhang och inte förknippats med läroprocesser. Estetiken har haft en undanskymd plats i skolans verksamhet, den har ofta blivit marginaliserad och därför inte påverkat skolans utveckling i någon större utsträckning (Thavenius, 2004, s.67,81,120).

Thavenius tycker att det är svårt att hitta uttryck för den radikala estetiken i den svenska skolan, men vi håller inte riktigt med honom. Trots att vi har sett att estetisk verksamhet har en marginaliserad plats på tre av de fyra skolor som vi har studerat, så har vi sett åtskilliga exempel på dynamiskt nyskapande. Ett av de ämnesöverskridande projekten som vi tidigare nämnt i resultatdelen är eleverna på mekatronikprogrammet som skapade skulpturer utifrån fantasyteman. De arbetade i plåt, som de svetsade samman och skrev egna dikter och texter till sina skapelser. Läraren har här utgått ifrån elevernas egna intressen och kunskaper samt hjälpt eleverna att utveckla dem i en ny riktning. Mia, på en av de andra skolorna i vår fältstudie, lät eleverna arbeta med värderingsfrågor på ett nyskapande sätt. Frågeställningarna utgick från moraliska och etiska påståenden som eleverna fick ta ställning till. Därefter uttryckte eleverna sina intagna ståndpunkter genom konstnärligt gestaltande arbete i två eller tre dimensioner.

Eleverna kunde referera till egna erfarenheter som de delade med varandra och kanske öppnades nya sätt att se på etiska dilemman. Bland annat genom att arbeta på de här idébaserade sätten tror vi att växandet i den estetiska läroprocessen stimuleras.

”Växande är inget som görs med dem, det är något de själva åstadkommer.
(Dewey, 2005, s. 80)

Läroplanen Lpf-94 uttrycker sig, som sagt, mycket kortfattat om estetik och kreativt skapande. De fyra bildlärarna som vi mötte i vår fältstudie hade däremot ett medvetet och målinriktat förhållningssätt till innehållet i ämnet estetisk verksamhet. Deweys tankar återspeglades inte sällan i vad de berättade. I våra djupintervjuer ställde vi frågan om hur bildlärarna själva ville beskriva sitt ämne. Gemensamt för dem alla fyra var att de ville att eleverna skulle lära sig att kunna se, beskriva verkligheten och att uttrycka sig visuellt. De ville att eleverna genom det skapande arbetet skulle känna frihet att utvecklas och växa som individer. Att de lär sig att arbeta självständigt och klarar av att ro ett projekt i land, som de från början kanske inte trodde att de skulle klara. Att de får med sig ett annat sätt att se på verkligheten omkring dem, med öppnare ögon. Bildlärarna ville ge sina elever verktyg att ha med sig ut i livet, för att kunna uttrycka sig och se att den skapande processen finns överallt i vardagen, både när man skriver och lagar mat m.m. I princip skulle man kunna köra hela kursen estetisk verksamhet som en teoretisk kurs med konstteori, konsthistoria, bildanalys och färglära. Vad som då skulle gå förlorat är den skapande kreativa processen som är unik för ämnet.

I boken *Art as Experience* beskriver Dewey begreppet konst som process, ett konstverk får liv i mötet och interaktionen mellan människor. Dewey uppmuntrar till ett undersökande förhållningssätt i mötet med konst och i det egna skapandet. Det handlar inte om att läraren ska överföra rätt synsätt på konst, utan att tillsammans med eleverna upptäcka konsten. Att lyssna in och ta tillvara allas individuella erfarenheter i mötet med konsten. Eleverna utvecklas och lär sig i en skapande process. Det är ett skapande där eleverna konstruerar kunskap. (Hultin 2005 s.104)

6.3 Om arbetsvillkoren

Arbetsvillkor för estetisk verksamhet

Hur kommer skolan och lärare att förhålla sig till estetiken i framtiden? I dagens eko-nyheter kunde man höra om hur nuvarande utbildningsminister Lars Lejonborg resonerar kring synen på kunskap. Han menar att elever gör strategiska val på gymnasiet för att få högre betyg och på så sätt lättare komma in på högskolan. Han vill införa ett nytt betygssystem som premierar kärnämnen matematik och språk framför ”de övriga ämnen”.

Språk och matematik kommer också att premieras i det nya betygssystemet. Den som har godkänt betyg i ett b-språk ska få en extra meritpoäng, liksom den som läser ytterligare ett c-språk, och den som läser särskilt svåra engelska och matematikkurser. Att ha läst språk och matematik skall alltså vara gynnsamt för den som söker in på högskolan, och det skall gälla alla högskoleutbildningar, enligt Lars Lejonborg. Det är att skicka en tydlig signal till dem som väljer till gymnasiet att satsa på språk och matematik, därför att Sverige behöver fler som har de kunskaperna. De kunskaperna går ju ned för närvarande (Karin Runblom, 2007-02-21, TT)

Det ser alltså ut som att den redan förhärskande pluggskolan, ytterligare kommer att förstärkas om Lejonborg får igenom sin vilja. Vi anser att det finns en fara i ett sådant tillvägagångssätt, då gymnasieskolan kan tendera att bli enbart teoretisk. Vi undrar hur Lejonborg ser på det kreativa nyskapandet och estetiska värdena i förhållande till Sveriges utveckling och framtid. Kommer Sverige att bli ytterligare kulturförbistrat? Helt klart är att politiska förändringar i samhället och ekonomin även avspeglar sig i skolans värld, skola och samhälle hör ihop. Vad kommer att hända med elevers läroprocesser om de estetiska läroprocesserna marginaliseras ytterligare. Lärandet kan bli alltför ensidigt om man helt missar det konstnärliga och estetiska perspektivet på skolans inriktning och verksamhet. Förutsättningen för att ett växande ska ske är att hand, kreativitet och intellekt får samverka, säger Dewey. Motsatsen tror vi blir korvstopningsmetod med stagnation och skoltrötthet som följd.

Hur ska skolan förhålla sig till marknadsestetiken i dag och framöver? Trots att vi lever i ett samhälle där vi exponeras för bilder, reklam och media som aldrig tidigare väljer skolan ändå ofta att inte förhålla sig till den explosionsartade utvecklingen av mediaflödet, säger Thavenius. Den mest drivande formen av estetik i samhället är marknadsestetiken. Den kräver ett mer genomgripande nytänkande än vad den modesta och den additiva estetikerna erbjuder. Det finns några valmöjligheter för hur skolan kan förhålla sig till estetik i framtiden. Den ena vägen är att stärka den modesta estetikerna, genom konstnärlig specialistkunskap mm. En annan väg är att skolan anpassar sig efter marknadsestetiken exempelvis genom att öka omfattningen av ämnen som har en kombination av estetik och teknik. Den tredje möjligheten för skolan är att inrikta sig mot den radikala estetikerna som en väg till att förändra skolans syn på estetik och kunskap. Den radikala estetikerna vill vara med och förändra hela skolans inriktning och nöjer sig inte med en plats i marginalen (Thavenius, 2004, s.224).

Åsén menar att skolan inte hänger med i samhällets utveckling, det verkar som att det finns ett stort glapp mellan läroplanernas intentioner för estetisk verksamhet och mediautvecklingen. Bildforskningen visar att skolorna bör satsa på mediastudier för att på så sätt lägga grunden till ämnesöverskridande projektarbeten och att dessa skulle kunna fungera som kunskapsproducerande verkstäder och därmed bidra till ett mer kreativt arbetssätt på skolorna. Detta skulle kunna vara ett sätt att motverka skolans utveckling till en s.k. treämnens-skola, d.v.s. en skola där matematik, svenska och engelska dominerar (Åsén, 2006, s. 120).

Vi anser att den estetiska läroprocessen har en potential som är outnyttjad. Det finns en bristande kunskap och förståelse inom skolväsendet för den kreativa dimensionens värde. Genom resultaten av vår fältstudie konstaterade vi att den estetiska verksamheten var marginaliserad i de skolor vi undersökte, detta visade sig genom bristande resurser i form av tid och materiella nödvändigheter. Vi såg en väldig variation på de fyra skolorna som vi studerat, både när det gäller bildsalarna och materiella resurser, allt från datorer till konstnärligt material. De flesta bildsalarna saknar exempelvis datorer. Det borde vara en självklarhet att varje bildsal skulle ha fri tillgång till ett antal datorer, för att leva upp till läroplanens intentioner. Skolkulturen och skolledningens attityd spelar en avgörande roll för vilken plats estetisk verksamhet intar på skolan. Attityden bland lärareskollegorna och ledningen uttrycktes på olika sätt. Bildlärarna på tre av fyra skolor möttes av okunskap och fördomar från kollegor och ledningshåll. En av bildlärarna nämnde som exempel att hon blivit tillfrågad av kollega om hon skulle julpysla med eleverna. Bildlärarna upplevde att deras ämne hade låg status i förhållande till andra ämnen. En annan av hennes kollegor ifrågasatte om estetisk verksamhet verkligen skulle betygsättas.

Kollegornas inställning, säger oss att de inte tyckte att estetisk verksamhet var ett riktigt ämne. Bildläraren kände sig upprörd över kollegornas attityder, då hon själv ansåg att hennes ämne var lika viktigt som övriga ämnen. Hur bildlärarna lyckas med att genomföra sina idéer har dels att göra med deras egen drivkraft och förmåga att kommunicera sina ämnesöverskridande teman gentemot andra lärare och på hur kollegorna responderar. En av de fyra bildlärarna i vår fältstudie upplevde att hon hade en positiv respons från skolledning och kollegor för ämnesöverskridande projekt.

Genom vår fältstudie har vi sett att det verkar finnas okunskap och fördomar om estetisk verksamhet bland lärarkollegor och även i skolledningen. Konsekvenserna kan bli att bildlärarnas roll försvagas och att estetisk verksamhet får en lägra status i förhållande till övriga kärnämnen på gymnasieskolorna. Det framkom att två av bildlärarna i vår studie inte hade någon schemalagd planeringstid för estetisk verksamhet. Däremot är ju detta en självklar sak för andra ämneslärare. De arbetsvillkor som bildlärarna har kan måhända bidra till ohälsa? En av de bildlärare som vi talade med berättade att det fanns fyra bildlärare på hans skola och av dem var två sjukskrivna för utbrändhet.

Ove sätter sig hos mig och pratar om hur han önskade att estetisk verksamhet skulle ha funnits alla tre åren och inte bara i en termin i åk 1. En gång i veckan åttio minuter är alldeles för lite. Eleverna hinner inte utvecklas. Bristerna i grundskolan i färg och perspektiv måste alltid tas upp igen. Halva terminen går åt till det. Det är fel tycker Ove. Två gånger per vecka i tre år vore bra. Bildämnet är stort. Det är precis som om skolan vill klara av ämnet den första terminen i åk 1, så är det klart sedan. Bara för att det är obligatoriskt.

Lindgren har kritiskt granskat vilka kunskapsideal som finns på ett antal grundskolor, där hon intervjuat lärare och skolledare. Skolans estetiska verksamhet legitimeras ofta genom att det fyller en slag stödfunktion till andra ämnen, istället för att se att det konstnärliga uttrycket och skapandet har ett eget värde i sig. Med stödämne menas att de estetiska ämnena får fylla funktionen av att förstärka andra ämnen i skolan. Kunskapen och inställningen till estetisk verksamhet grundläggs redan i grundskolan. Hon menar att det sätt som man talar om den estetiska verksamheten i dagen grundskola, får konsekvenser för arbetet i skolan. Lindgren menar att det skulle behövas en medveten diskussion om vilka konsekvenser lärarnas förhållningssätt får (Lindgren, 2006, s.151).

De bristande ämneskunskaperna som eleverna ofta har när det kommer från grundskolan till gymnasiet, gör gymnasielärarna blir tvungen att starta på grundskolenivå. Lärarna som undervisar i bild i de lägre åldrarna har ofta en bristande ämneskompetens, vilket vi tror är en av anledningarna till att bildämnet fungerar som ett stödämne. Detta skulle även kunna bidra till att elever ofta har låga förväntningar på ämnet, när de börjar på de högre stadierna på grundskolan. Under de senaste trettio åren har också bildämnet marginaliserats allt mer. Från att ha varit ett obligatoriskt ämne under alla tre gymnasieåren har det reducerats till en 50 poängskurs. Ofta förlagd under gymnasiets första termin. Denna korta kurs är i sig en begränsning för fördjupning och utveckling inom ämnet. Sedan 1960-talet har bildlärarna kämpat för att undervisningen i bildämnet ska ske i halvklass, utan att få gehör. Bildämnets komplexitet har ökat, dels genom ökade kompetenskrav på grund av mängden konstnärs-material, kameror, brännugnar och datorer m.m. som ska hanteras. Det är därför svårt för en ensam bildlärare att räkna till och ge den kvalitet på undervisningen som de önskar. Klasserna kan variera mellan 15 till 35 elever. Det är svårt att arbeta laborativt i helklass.

Dewey menar att lärandets mål måste vara att lära om vår värld, så som eleverna upplever den, här och nu. Teori och praktik måste samverka i läroprocessen. Lärandets mål är att ge eleverna möjlighet att förstå och använda sig av sina erfarenheter. Det vill säga genom att få utveckla sina reflektiva tankeprocesser, och därigenom ta till vara kunskaperna i kommande situationer.

Dewey talar om elevens individuella utveckling i relation till det sociala sammanhang som individen ingår i. Utveckling, mognad, växt, growth är ett centralt tema i Deweys filosofi. Han anser att barnen en speciellt kraftfull förmåga att växa, som vuxna delvis har förlorat "The power to grow". Om barnet får gynnsamma förhållanden för sin utveckling bidrar det till en progressiv samhällsutveckling (Dewey, 2004 s.18-19).

Skolan är samhällets största kulturinstitution som har i uppdrag att förmedla kultur, men det räcker inte att bara förmedla, utan skolan måste också fungera som ett forum där elever, lärare och övriga företrädare för samhället möts, utbyter erfarenheter och skapar kultur. Det estetiska perspektivet är en del av yttrandefriheten, att många röster får höras, vilket i sin tur har att göra med demokratin

6.4 Pedagogiska implikationer

Deweys tankar om demokrati och växande i förhållande till individ och samhälle skrev han för snart hundra år sedan, men än i dag anses hans pedagogiska tankar som progressiva och högaktuella. Trots att hans tankar implicerades i den svenska läroplanen (Lgr-62) och även i efterföljande läroplaner fram till i dag, så finns det så mycket mer, som skulle kunna utvecklas i hans anda i dagens och framtidens skola. Genom vår fältstudie fick vi en unik möjlighet till en djupare kunskap och förståelse för hur verkligheten ser ut för bildlärare och elever i deras vardagliga arbete i ämnet estetisk verksamhet. Det har gett många insikter, dels genom att vi fått ta del av bildlärare och elevers verklighet, som vi har försökt tolka och förmedla. Genom studier av tidigare forskningsarbete inom området och de reflektioner och analyser som vi gjort genom att ställa dessa i förhållande till varandra har vi fått kunskaper som vi kan ta med oss ut i vår blivande profession som bildlärare. Vi har fått många tankar och idéer med oss i bagaget om hur man kan utveckla ämnet estetisk verksamhet, så att eleverna och ämnet kan få möjlighet att utvecklas i sin fulla potential. Genom vår studie känner vi oss bättre förberedda för att möta olika förhållanden på våra blivande arbetsplatser. Vi har blivit medvetna om att vi behöver arbeta för att synliggöra den estetiska verksamheten, för kollegor och ledning och visa på den visuella kommunikationens potential och läroprocesser. Helt klart är det så att det finns ett stort intresse för skapande verksamhet hos ungdomar. Den svenska skolan har förlorat kontakten med det lustfyllda lärandet. Vi behöver återerövra helhetssynen på människan. Vi anser att det är viktigt att vi i rollen som bildlärare är aktiva och lyfter fram aktuell debatt inom området.

6.5 Brister i studien

När vi tillbaks på vår studie, så ser vi att omfattningen på vårt undersökningsområde har varit ganska omfattande. I efterhand kan vi konstatera att vi hade kunnat begränsa vårt undersökningsområde något, med anledning av den begränsade tidsrymden. Det är även på grund av den korta tiden, svårt att fånga helheten så som vi skulle vilja. Då skulle vi behöva vara med läraren och eleverna och göra observationer under en betydligt längre tidsperiod.

När det gäller den teoretiska delen, så var det svårt att finna tidigare forskning om estetisk verksamhet på gymnasienivå. När det gäller aktuell forskning har vi delvis studerat forskning som utgår från grundskolan, men som vi ändå har upplevt som relevant för vår studie. Det var svårt att hitta information om estetisk verksamhet både när det gäller historia och tidigare läroplaner på gymnasienivå.

Eftersom vår studie är begränsad till fyra gymnasieskolor, så kan vi inte uttala oss generellt för andra gymnasieskolor i övriga Sverige, utan resultaten gäller endast dessa fyra skolor. Vi har tolkat och förmedlat den verklighet som vi tagit del av.

6.6 Vidare forskning

Hur gör olika skolor i Sverige när de tolkar och utformar ämnet estetisk verksamhet? Läroplanen säger att estetisk verksamhet ska förhålla sig till gymnasieprogrammets inriktning och karaktärsämnen. Tolkningsfriheten är stor och vi har sett att det finns exempel på skolor som missbrukar denna frihet, genom att helt enkelt ta bort estetisk verksamhet, för att baka in det i gymnasietets projektarbetet.

Vidare forskning inom området estetisk verksamhet skulle kunna handla om en fältstudie ur elevperspektiv. Vad tycker eleverna om ämnet estetisk verksamhet?

Det skulle vara intressant att forska om kunskaperna i bild på förskola, och grundskolans lägre åldrar. Hur ser lärarutbildningen ut på denna nivå? Vilken status har bildämnet i de lägre åldrarna på förskola och grundskola? Som det är idag så kan lärarna läsa in en 10 poängskurs i ämnet för att undervisa i bild. Hur påverkar detta undervisningens kvalitet och bildämnets status? Hur påverkar det elevernas inställning och kunnande i de högre åldrarna i grundskolan och gymnasiet? I vår fältstudie har vi sett tendenser till marginalisering av ämnet och vi undrar om det finns någon koppling till den grund som läggs under de tidigare åren?

7. REFERENSER

- Agelii, K. (1999) *Bland eldsjälur och ester*, Statens skolverk.
- Barnes, R. (1994) *Lära barn skapa*, (s.19), Studentlitteratur, Lund.
- Bengtson, B. red (2005) *Med livsvärden som grund*, En livsvärldansats för pedagogisk forskning (s. 9-58), Claesson, S. Inspiration som vidgar horisonten (s. 135-152) Studentlitteratur, Lund
- Birgerstam, P. (2000) *Skapande handling*, (s. 105) Studentlitteratur, Lund.
- Claesson, S. (1999) *Hur tänker du då?* Acta, Göteborgs universitet
- Dewey, J. (2005) *Demokrati och utbildning* Originaltitel: Democracy and Education (1916) Översättning Sjödén, N. Daidalos
- Dewey, J. (2004) *Individ, skola och samhälle – utbildningsfilosofiska texter*. Urval, Inledning och kommentarer av Hartman, S. Lundgren, U-P och Hartman, R-M. Förlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2004) *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Nordstedts juridik AB Stockholm.
- Hultin, E. (2005). Den estetiska erfarenheten som erfarendets fulländning, *Utbildning och demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, Örebro universitet, pedagogiska institutionen.
- Englund, T. (2003) Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal? *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Jonsson, B. & Roth, K. (red.) (s. 49-70) Studentlitteratur, Lund.
- Lindensjö, B. & Lundgren, P, U. (2002) *Utbildningsreformer och politisk styrning* (s. 28- 91) HTS Förlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Översättning Torhell, S-E Studentlitteratur, Lund
- Linde, G. (2005). Historien om en radikal omdaning. I. A. Forsell. (red.) *Boken om Pedagogerna*. (s.13-44) Liber.
- Lindgren, M. (2006) *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*, ArtMonitor, Göteborgs Universitet, konstnärliga fakulteten.
- May, R. (2005) *Modet att skapa*, Natur och Kultur, (s. 43, 113)

- Pettersson, S & Åsén, G. (1989) *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet. Traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan*. Avdelningen för studier av utbildningspolitik och kulturreproduktion institutionen för pedagogik- Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Stukát, S. (2005) Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap. Studentlitteratur, Lund
- Starrin, B. & Renck, B. (1996) Den kvalitativa intervjun. Svensson, S-G. & Starrin, B. (red) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. (s.52-78) Studentlitteratur, Lund
- Thavenius J. (2004) Den modesta estetiken (s.65-93), Den radikala estetiken (s.97-122), Yttrandefrihet och offentlighet (155-179), Konstens arv (s.219-235), fyra artiklar, ur *Skolan och den radikala estetiken*, I. A. Aulin-Gråhamn, L. Persson, M. Thavenius, J.(red) Studentlitteratur, Lund.
- Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken, *Utbildning och demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, Örebro universitet, pedagogiska institutionen.
- Wibaeus, Y. Dewey läst idag- i ett didaktiskt perspektiv. I. A. Hartman, (red) *Dewey läst idag* (s. 71-97) Gemrapport 3, Lärarhögskolan Stockholm.
- Åsén, G. (2006) Varför bild i skolan? – en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I. A. Lundgren, U-P. (red) *Uttryck, intryck, avtryck, lärande- estetiska uttrycksformer och forskning*. (s.107-122) Vetenskapsrådets rapportserie.
- Åsén, G. (1992) Från lineärritning till bild. I. U. Lind, Hasselberg. K & Köhlhorn, B-M (red) *Tidsbilder – Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år* (s.10-25) Stockholm Utbildningsradion (1992)

Läroplaner och styrdokument

Reviderade Mål och riktlinjer för gymnasieskolan, Lgy 70 , Program mål för gymnasieskolan (1992) Utbildningsdepartementet.

Regler för målstyrning – gymnasieskolan, skollagen, Gymnasieförordning, Läroplan, Program mål, Kursplaner, Betygskriterier (2002) Svensk Facklitteratur, Stockholm.

1994 Års läroplan (2006) för de Frivilliga Skolformerna, Lpf-94. LR. Stockholm

Föreläsningar:

Silwa Claesson, föreläsning om livsvärldsansatsen, 20061112, Pedagogien Göteborg
Sten Båth, föreläsning om skola och samhälle 20060906

Tidningsartiklar:

Åshede, L. NH, Norra Halland, 060623

Internetsidor:

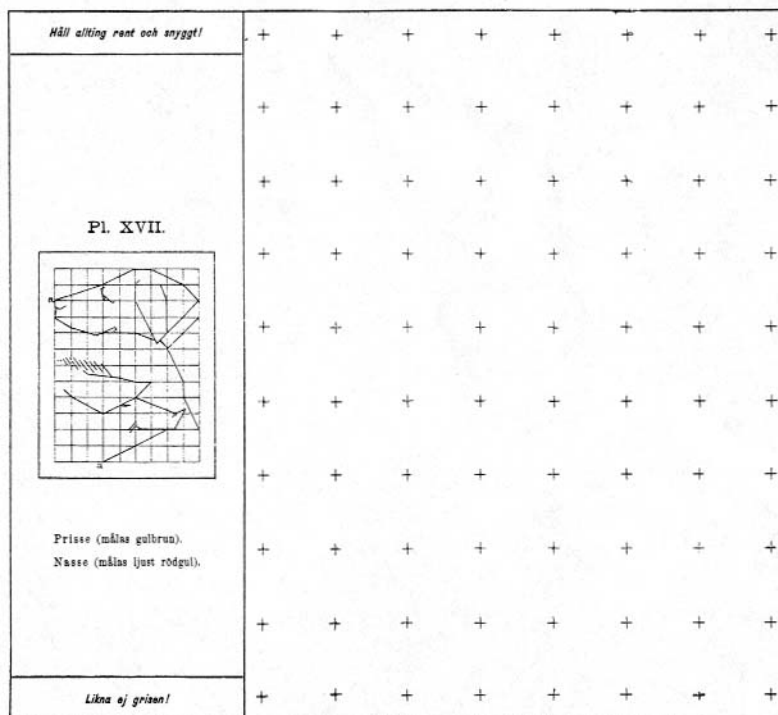
Nationalencyklopedian, www.ne.se

Myndigheten för skolutveckling. www.myndigheten/skolutveckling.se (2007)

Lovén Heddas, intervju med M. Lindgren publicerad på Skolporten, www.skolporten.se
(20061226)

Aulin Gråhamn, L. Thavenius, J. (2003) www.mah.se Malmö högskola

Återblick i bildundervisningens historia



Här är ett exempel på Stuhlmans och Pestalozzis teckningsmetod, att låta eleverna lära sig teckna på förlaga med punktad eller rutat papper. Den här metoden användes i bildundervisningen från 1850-1930-talet.

Uppgift: Värderingsövningar

1. Ta ställning om du är för eller emot följande påståenden.
2. Välj ett av påståendena och gestalta det med en bild som du gör i valfritt media.
3. Kombinera sedan texten med påståendet och text där du beskriver din egen ståndpunkt.
4. Redogör för processen från idé- skiss – färdigt arbete i loggbok

Värderingspåståenden

Familjen är det mest värdefulla i livet

Det finns något som kan kallas livslång kärlek

Man ska hjälpa en kompis som t.ex. mår dåligt, även om han/hon säger att de inte vill ha hjälp

Det är viktigt att veta vad man vill och satsa målmedvetet mot detta

Man kan få ge upp sin religion och sluta vara troende

Man ska vara en förebild för sina syskon och andra yngre

Man kan vara tillsammans med någon utan att vara kär

Det kan vara rätt att offra ett liv för att rädda flera andra

Man ska alltid säga vad man tycker

Människor som haft det svårt förmår uppskatta lycka mer än de som alltid haft det bra

En människa som försöker vara god blir belönad med ett bättre liv

Man får fråga en tjej som blivit våldtagen hur hon var klädd vid våldtäktstillfället

Föräldrar måste ta sig samman och låta bli att visa sina problem inför barnen

Det finns en högre mening med livet

Man ska alltid ställa upp och vittna vid en rättegång, även om man tycker att det är obehagligt

Om man gjort en ond handling kan man göra en god handling för att uppväga det onda

Det är upp till varje individ att göra sitt liv meningsfullt

Vi här i Sverige idag har rätt att tycka synd om oss själva

Det kan vara okej för att föräldrar att slå sina barn

Man kan förlåta allting

Man ska kunna lita på sina föräldrar och tala med dem om allt

Själv mord är det mest själviska man kan tänka sig

Onda människor förtjänar onda handlingar

Efterarbete: The Mental States of Gothenburg

1. Vad var ditt intryck av teaterpjäsen precis i början?
2. Vad trodde du skulle hända
3. Vilka känslor uppstod under pjäsens gång? Motivera ditt svar
4. Vad är ditt sammanfattande intryck av pjäsen? Motivera ditt svar
5. Vad tycker du om att inkludera teaterbesök som ett inslag i kursen? Motivera ditt svar.