



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Förväntningar på bildämnet

**En analys av bildämnet på formuleringsarenan genom
läroplanerna från 1969, 1980, 1994 och 2011**

Jennie Johansson

C-uppsats: 15hp
Kurs: LAU 925
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2014
Handledare: Anna-Lena Lilliestam
Examinator: Staffan Stukát
Rapport nr:

Abstract

C-uppsats:	15 hp
Kurs:	Examensarbete, LAU 925
Nivå:	Grundnivå
Termin/år	VT/2014
Handledare:	Anna-Lena Lilliestam
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	
Nyckelord:	Läroplaner, teckning/bild, formuleringsarenan, utvecklingslinjer, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94, Lgr 11

Syftet med det här arbetet är att undersöka hur förväntningarna på bildämnet har sett ut, såsom de framkommer av läroplanerna från 1969, 1980, 1994 och 2011. Syftet är vidare att se vilka likheter och skillnader det finns mellan dessa och att se hur utvecklingslinjer från tidigare forskning visar sig i dem.

Arbetet tar sin utgångspunkt i den tidigare forskning som gjorts av Gunnar Åsén. Det är ur hans forskning jag utläst utvecklingslinjerna. Undersökningen har genomförts genom en kvalitativ innehållsanalys. Av tidigare forskning har jag utläst åtta utvecklingslinjer i tecknings-/bildämnets historia och utifrån dessa analyserar jag ovan nämnda läroplaner. Undersökningen är också komparerande, jag jämför de fyra läroplanernas innehåll för att få fram skillnader och likheter i deras innehåll.

Resultatet visar både stora likheter och stora skillnader mellan läroplanerna och bildämnet. Likheterna ligger i att innehållet har varit något sånär detsamma, ungefär samma moment ingår i alla fyra läroplaner. Skillnaderna ligger i hur mycket utrymme dessa moment får och hur stor vikt som läggs på dem. Ämnets kommunikativa inslag var till exempel ganska begränsade Lgr 69 medan de i Lgr 11 genomsyrar det mesta. Tvärtom med det fria skapandet.

Resultatet visar också att bildämnet blivit något helt annat än det var vid dess tillkomst på 1800-talet. Då var motiveringarna till ämnet baserade på dess yrkeskvalificering och behov av kunskaper inom teknisk ritning, nu är ämnet framför allt kommunikativt och snarare konsumentkvalificerande. När jag satte de undersökta läroplanerna i relation till ämnets historia och de utvecklingslinjer jag läst ut av tidigare forskning så framgick också att inget nytt innehåll har tillkommit sedan Lgr 69.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Vad berättar läroplaner om?	3
3.1 Vad berättar läroplaner inte om?	4
4. En tillbakablick	5
4.1 Central ledning och läroplanerna sedan 1842	4
4.1.2 Översikt över läroplanerna sedan 1842	4
4.2 Några årtal i bildämnets historia	5
4.3 Bildämnets utvecklingslinjer	6
4.3.1 Teckning som uppövande av iakttagelseförmågan	6
4.3.2 Teckning för yrkeskvalificering	7
4.3.3 Teckning för konsumentkvalificering	8
4.3.4 Teckning som stöd för andra ämnen	8
4.3.5 Teckning som konstbildning	9
4.3.6 Teckning som fritt skapande	10
4.3.7 Teckning som avkoppling	10
Teckning som kommunikationsämne	11
5. Metod och avgränsningar	11
5.1 Kvalitativ innehållsanalys	12
5.1.1 Reliabilitet och validitet	12
5.2 Förhållandet till Åséns forskning	13
5.3 Ytterligare avgränsningar	14
6. Resultat	15
6.1 Utvecklingslinjer	15
6.1.1 Teckning som uppövande av iakttagelseförmågan	15
6.1.2 Teckning för yrkeskvalificering	15
6.1.3 Teckning för konsumentkvalificering	16
6.1.4 Teckning som stöd för andra ämnen	18
6.1.5 Teckning som konstbildning	19
6.1.6 Teckning som fritt skapande	21
6.1.7 Teckning som avkoppling	23
6.1.8 Teckning som kommunikationsämne	23
6.2 Sammanfattning av resultatet	25
6.2.1 Ett nytt ämne	25
6.2.2 Utvecklingslinjerna	26
6.2.3 Integrerade moment	27
7. Slutsats	28
7.1 Läroplanerna i relation till historien	28
7.2 Den kvalitativa analysen och resultatet	28
7.3 Vidare forskning	29
7.3.1 Utvecklingslinjerna på realiseringsarenan	29
7.4 Min undersökning	31

Referenslista	32
Rapporter	33

1. Inledning

Jag är lärare i bild och har undervisat i ungefär tio år. Jag är verksam under läroplanen som kom ut 2011 och tycker att jag har god insikt i dess innehåll. Likväl slås jag nästan varje gång jag tittar i den av någon ny insikt om vad jag håller på med. Det är en bra idé att sätta sig in i läroplanen, den berättar mycket. Det är dessutom en bra idé att gå lite bakåt i tiden, att jämföra den nuvarande läroplanen med den föregående till exempel, det ger en än klarare bild av nuet.

Genom att se bakåt i skolans historia framkommer en bild av vad som har varit viktigt vid olika tidpunkter, vad skolan har haft som uppgift att prioritera och lära ut vid olika tider, vilket innehåll i olika ämnen som har ansetts viktigt, vilken roll läraren har och skolans plats i samhället. Genom att titta på förändringar i ett historiskt perspektiv kan förhoppningsvis bilden av verksamheten idag bli klarare. En del av detta handlar den här undersökningen om.

Syftet med det här arbetet är att förstå vilka förväntningar som har kopplats till bildämnet de senaste 45 åren genom att undersöka läroplanerna från 1969, 1980, 1994 och 2011. Att studera förväntningar och läroplaner ger naturligtvis en begränsad syn av fenomenet bild som ämne i skolan. Det säger inget om hur undervisningen faktiskt ser ut, den säger inget om hur lärare arbetar med förväntningarna som läggs på ämnet och det säger inget om huruvida eleverna lever upp till förväntningarna eller om deras kunskaper kommer samhället (eller någon/något annat) till godo. Det säger inte heller något om några andra förväntningar än de som kan tolkas ur de valda dokumenten. Det säger just bara något om vilka förväntningar som kopplats till ämnet utifrån en tolkning av läroplanerna.

Jag analyserar dessa kursplaner utifrån tendenser som jag tagit fram ur Gunnar Åséns forskning kring ämnets historia. Dessa tendenser, som jag kallar utvecklingslinjer, lyfter fram förväntningar som funnits på bildämnet sedan det blev en del av den allmänna utbildningen mot mitten av 1800-talet. Undersökningen är komparerande, jag jämför de fyra läroplanerna för att se vilka skillnader och likheter det finns dem emellan. Slutligen undersöker jag vilka av utvecklingslinjerna från den tidigare forskningen som finns kvar i dessa senare läroplaner.

Lindensjö och Lundgren (2005) skiljer på formuleringsarenan och realiseringsarenan vid läroplans- och skolverksamhetsundersökningar. Den förra syftar till yttre mål, till exempel de som finns i läroplansformuleringar och den senare till den faktiska verksamheten och undervisningen. Det här arbetet undersöker bildämnet på formuleringsnivån och ger därmed en bild av hur en del av de förväntningar och mål som finns med ämnet ser ut, men det berättar inte om hur skolans verksamhet faktiskt ser ut. Forskningen i form av böcker som rör bildämnet på formuleringsarenan (och realiseringsarenan för den delen) sträcker sig framför allt fram till slutet av 1980-talet. Därefter verkar forskningen främst bestå av rapporter och utredningar beställda av statliga myndigheter med intresse för utbildningsväsendet. Genom Skolverket kan man till exempel ta del av utvärderingar av hur bildämnet ser ut i praktiken, i förhållande till de mål som satts upp och man kan hitta visioner om hur bildämnets roll borde se ut i en framtida skola. Min undersökning är avsedd att ge en sammanfattande bild av de senaste decenniernas utveckling inom bildämnet på formuleringsarenan, som en fortsättning på den forskning som rört tiden fram till dess.

2. Syfte och frågeställningar

I arbetet analyserar jag kursplanerna för teckning/bild i läroplanerna från 1969, 1980, 1994 och 2011: *Läroplan för grundskolan, Lgr 69, Läroplan för grundskolan, Lgr 80, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94* och *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. I studien undersöker jag skillnader och likheter i de fyra läroplanerna med avseende på förväntningar på teckning/bild men jag sätter även dessa senare förväntningar i relation till de som lyfts fram genom Åséns utvecklingslinjer för ett större och historiskt perspektiv.

Syftet med detta arbete är att undersöka förväntningarna på högstadiets bildämne som de framträder i läroplanerna från 1969, 1980, 1994 och 2011. Arbetet har tre huvudsakliga frågeställningar:

- Vilka förväntningar på bildämnet framträder i läroplanerna från 1969, 1980, 1994 och 2011?
- Vilka likheter och skillnader uppvisar dessa läroplaner vad gäller förväntningar på bildämnet?
- Vilka utvecklingslinjer kan urskiljas i förväntningarna på bildämnet i de fyra läroplanerna?

3. Vad berättar läroplaner om?

Historiskt sett har inte läroplaner behövts förrän ganska sent. Det är först när kunskaper, färdigheter och grundläggande värderingar i samhället inte längre kan läras ut i direkt anslutning till produktionen utan behöver formuleras i ord och läras ut utanför själva produktionen. När uppfostran och kunskaper och värderingar som krävs för att fungera i samhället inte kan läras ut enbart i den närmsta gruppen längre, då behövs ett skolsystem och dokument i form av bland annat läroplaner som dessa kunskaper och värderingar formuleras i. I Sverige skedde detta vid mitten av 1800-talet (Lindensjö och Lundgren, 2005).

Den obligatoriska skolan i Sverige styrs och regleras av staten. Lundgren (1986) pekar ut tre delar av skolans reglering: ekonomisk, juridisk och ideologisk. Den ekonomiska delen handlar naturligt nog om de resurser skolan tilldelas, den juridiska reglerar bland annat hur lång utbildningen ska vara och vilka grundläggande ansvarsområden skolan ska ha. Den ideologiska delen är den intressanta för det här arbetet och den handlar om hur staten styr utbildningen genom bland annat målsättning och formulering av innehåll. Det är staten som ska formulera och tydliggöra ramarna för skolans arbete:

Den obligatoriska skolan skall inte bara överföra en bestämd kunskap, indelad i olika ämnesområden och fixerad i texter. den skall överföra en viss moral, grundläggande värderingar och uppfattningar. Den ska ge en bild av en värld som blir alltmer osynlig. En värld där tekniska och sociala processer är differentierade, komplicerade och ofta osynliga. [...] Den skall ge en beredskap inför en framtid som är svår att förutse och vars öde alltmer koncentreras i ett fåtal händer. Den ska med andra ord reproducera, återskapa, en kultur som är mångfacetterad... (s. 119)

En läroplan är en blandning av nytt och gammalt, en blandning av kvalifikationer och värderingar som man ser behov av i samtiden och det som gällde i den föregående. På så sätt formuleras inte någon ny läroplan om ifrån grunden utan har rester i sig från alla tidigare. Att bara undersöka en läroplan och hoppas på att få en bild av skolan och samhället därigenom kan därför vara vanskligt. Däremot, tror jag, att man kan få ett bättre resultat om man jämför några. Det som kan framgå vid en jämförelse av läroplaner från olika tider är därmed tendenser. Vissa aspekter lyfts fram vid olika tidpunkter medan andra hamnar i bakgrunden. Och därigenom kan det som ansågs vara viktig bildning vid tiden för de olika läroplanerna bli tydligare, vilket skolans syfte är och vilket innehåll som ska premieras.

Läroplaner berättar om hur skolans roll i samhället sett ut vid olika tidpunkter och de säger något om vad som varit viktigt vid olika tidpunkter. Att studera kursplanen för bild är också att studera en del av detta - den kan ge en antydning om vilken roll ämnet kan tänkas ha i ett större perspektiv. Studier av kursplaner ger naturligtvis framför allt en uppfattning om vilket innehåll, vilket syfte och vilka mål ämnet är tänkt att ha. Att dessutom jämföra flera medför en än klarare bild. Och att förstå dessa förändringar kan medföra en större förståelse för den egna verksamheten och den samtida läroplanen.

3.1 Vad berättar läroplaner inte om?

Läroplaner berättar, som sagt, om hur en statlig myndighet tänkt sig att skolan ska fungera, vad den ska lära ut, vad som är viktigt och vilken skolans roll ska vara. De berättar däremot inget om hur skolans verksamhet faktiskt fungerar, prioriterar eller vad som lärs ut. De berättar inte heller om några andra förväntningar än de statliga, om vad lärare, elever, föräldrar eller näringsliv har för förväntningar.

Viktigast är kanske att lyfta fram att läroplaner inte berättar något om hur skolans verksamhet faktiskt ser ut. Läroplaner berättar om mål och förväntningar för verksamheten i stort och för olika ämnen och dessa stämmer inte nödvändigtvis med den undervisning som bedrivs på skolorna. Lindensjö och Lundgren skriver om den begränsade bild som framkommer i läroplansformuleringar och menar att skolans verksamhet absolut inte bara styrs av läroplaner utan formas till stor del av sin egen historia och egna traditioner. Som förenklat perspektiv kan man säga att de som formulerar läroplanerna har som uppgift att beskriva vilken roll skolan ska ha i samhället och vad som är viktig kunskap, viktiga färdigheter och viktiga värderingar i det samhälle vari läroplanen utformas men att skolans verksamhet redan styrs av den kunskapssyn och de värderingar som redan "sitter i väggarna". Skolans faktiska verksamhet är med andra ord en blandning av det som behövs ur ett samhällsligt perspektiv och dess historia.

Samtidigt som studier av läroplaner kan ge en bild av hur samhället ser ut vid någon given tidpunkt så är bilden alltså begränsad. Egidius skriver i en ganska kritisk framställning av skolan och utbildningen att

När man läser pedagoghistoriska framställningar kan man lätt få den uppfattningen att samhället förändras och att man därför beslutar om förändringar i skola och utbildning. Eller också tänker man sig kunna förändra samhället genom att ge barn och ungdomar en ny typ av skolgång och utbildning och de vuxna en framåtsyftande fortbildning. Men så rationell och rätlinjig är inte historien. (2001, s. 22).

Egidius menar bland annat att skolan och utbildningen dels är en arena där politiker och partier tävlar om makt, dels att det egentligen är dominerande intressegrupper som ligger bakom de ideologiska formuleringarna. Detta innebär att det läroplanerna berättar om samhället är en begränsad berättelse. Kopplingen mellan den samhälleliga utvecklingen och skolan är långt ifrån glasklar eller säker och man kan inte anta att skolans utformning är en direkt effekt av de förändringar som sker i samhället.

4. En tillbakablick

I det här kapitlet redogör jag först för en del av det svenska skolsystemets läroplaner ur ett historiskt perspektiv, sedan ger jag en översiktlig, övergripande bild av bildämnets historia och i den sista delen redogör jag för de utvecklingslinjer som jag läst ut av Åséns forskning kring ämnet.

4.1 Central ledning och läroplaner sedan 1842

Dagens svenska grundskola styrs av läroplanen som gavs ut 2011 (Lgr 11) och denna är en del av de lagar och föreskrifter som reglerar den svenska skolan. Sedan 1991 är den statliga myndigheten som ansvarar för skolfrågor *Skolverket*. Innan dess hade Skolöverstyrelsen detta ansvar under större delen av 1900-talet. Dessa centrala organ för skolans styrning har rötter som sträcker sig tillbaka till 1500-talet, även om de då var myndigheter som verkade under kyrkan snarare än statliga organ; bland andra *Protokollsdeputationen*, *Uppfostringskommittén*, *Ecklesiastikberedningen* och *Kanslergillet* (Marklund, 1998).

I ett historiskt perspektiv har det sedan mycket länge även förekommit olika benämningar för dokument som kan jämföras med dagens läroplaner, dokument som styrte olika delar av utbildningen, såsom innehåll, metod och mål. Under medeltiden benämndes dessa *studium* eller *ordo* och senare hittar man benämningar såsom *ratio*, *formula* och *institution* och *curriculum*. Även den mer folkliga undervisningen har reglerats av olika föreskrifter historiskt sett. Redan på 1600-talet kan man till exempel hitta skolordningen - en del av kyrkolagstiftningen - som gav anvisningar till klockaren om skyldigheter kring undervisning av socknens barn (Lundgren, 2004).

Folkskolestadgan 1842 var egentligen inte någon läroplan i den mening vi använder termen idag utan mest en anvisning för socknarna att upprätta skolor. Innan stadgan 1842 hade de allra flesta socknar någon form av skola för folket men det som gör 1842 till ett viktigt årtal är att den statliga inblandningen i skolsystemet blir tydligare (Florin, 2010). Ansvar för undervisningen förflyttades från kyrkan och hemmen till staten allt mer. Eftersom det här arbetets fokus ligger på bildämnets roll utifrån statliga dokument begränsas redogörelsen av tidigare läroplaner till de som tillkommit efter 1842.

4.1.2 Översikt över läroplaner sedan 1842

1842 Folkskolestadgan. Stadgan slog fast att socknarna hade skyldighet att upprätta skolor. De barn som fick hemundervisning hade skyldighet att examineras av skolan.

1856 Läroverksstadga. Gemensamt läroverk med reallinje och latinlinje

1878 Normalplan för folkskolan. Fram till 1919 kallades läroplanerna i den svenska skolan för Normalplan. Denna är jämförbar med dagens läroplaner, i den angavs krav på skolans innehåll för första gången.

- 1878** Läroverksstadga
- 1882** Folkskolestadga
- 1889** Revidering av Folkskolans normalplan
- 1900** Normalplan för folkskolan. Till och med 1900 års plan uttalades inte särskilt många mål, ibland inga alls, med skolan. Däremot innehöll planerna tydliga anvisningar för vilket innehåll ämnena förväntades ha.
- 1905** Läroverksstadga. Läroverket delas i nedre och högre del, 6-årig realskola och 4-årigt gymnasium
- 1919** Undervisningsplan för folkskolan. Nu införs mål och syften för alla ämnen och man minskar de oerhört detaljerade anvisningarna som funnits för vad varje ämne skulle innehålla.
- 1928** Läroverksstadga
- 1933** Läroverksstadga
- 1955** Undervisningsplan. Försöksverksamhet med enhetsskolan, undervisningsplanen är provisorisk men innehåller omfattande mål och syften.
- 1962** Den första läroplanen för den nya grundskolan (Lgr 62) med omfattande mål, syften, metoder och beskrivningar för skolan och olika ämnen..
- 1969** Läroplan för grundskolan (Lgr 69). Anvisningarna för lärarna mindre detaljerade och lärarna blir friare att själva välja innehåll även om kursplanerna fortfarande till stor del bygger på att beskriva innehållet och delvis metoder.
- 1980** Läroplan för grundskolan (Lgr 80) vari mål och syften blir allt viktigare. Den centrala läroplanen angav övergripande mål men gav större frihet för skolor att tolka dessa utefter deras förutsättningar.
- 1994** Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (LpO 94). Mål- och resultatstyrning i stället för regelstyrning. Två olika typer av mål: de som skolan ska *sträva* mot att nå, de som skolan har *ansvar* för att eleverna ska ges möjlighet att nå.
- 2011** Läroplan för grundskolan (Lgr 11). Mål och syften är i stort sett lika som i LpO 94 men kursplanerna är tydligare med både formulerade mål och centralt innehåll. Nytt betygssystem med kunskapskrav i stället för strävansmål och uppnåendemål.
(Florin, 2010, Pettersson och Åsén 1989, Salin, 2010)

4.2 Några årtal i bildämnets historia

I början av 1800-talet började teckning förekomma som ämne i skolan. Att lära sig rita och måla hade funnits länge men undervisningen hade skett i mindre skala och privat, t.ex. inom hantverk. 1820 fanns lineart-teckning med som ett valfritt ämne i den allmänna läroverksundervisningen som en grund för matematiska studier. Nedan följer några nedslag i bildämnets historia sedan dess.

- 1842** När folkskolan grundas fanns teckning med som rekommendation på pappren, men i praktiken förekom den i mycket liten utsträckning.
- 1856** Ämnet teckning blev den officiella benämningen i läroverken och samma år blev ämnet blev ämnet obligatoriskt i dessa, både på reallinjen och på den klassiska, om än i mindre utsträckning.
- 1859** På reallinjen fick ämnet fyra timmar i veckan.
- 1878** Teckning blir obligatoriskt även i folkskolan. I läroverksstadgan som kom ut fick teckning upp till tre veckotimmar på reallinjen.
- 1882** Teckning blev läroämne både i småskolan, folkskolan och fortsättningsskolan.
- 1905** Läroverksstadga. Tecken på att teckning skulle fostra elever i smak genom konstskänedom.
- 1919** I undervisningsplanen slogs fast att teckning skulle vara ett slags hjälpämne och knyta an till undervisningen i andra ämnen.

1928 I läroverksstadga fastslogs att teckning skulle vara ett tvåtimmarsämne både på realskolan och gymnasiet. Ämnet fick fler allmänbildande inslag på den tekniska ritningens bekostnad.

1933 Konsthistoria och stilhistoria nya inslag i läroverksstadgan. Inte bara på klassiska linjen utan som del av allmänbildning

1955 I försöken med enhetsskolan får teckningsämnet en timme per vecka. Jämfört med realskolans tidigare undervisning innebär detta en minskning.

1962 I Lgr 62 fastslogs att alla elever, förutom några få i årskurs 8 och 9, två timmar i veckan under mellan- och högstadiet. För elever i åttan och nian var teckning dessutom ett av tre tillvalsämnena som man kunde få ytterligare två veckotimmar undervisning i.

1980 Teckning byter namn till bild som en del av ämnets nya inriktning mot kommunikation. (Pettersson och Åsén, 1989, Florin, 2010)

4.3 Bildämnets utvecklingslinjer

I den här studien undersöker jag de fyra läroplanerna som kommit ut sedan 1969. I analysen utgår jag från åtta utvecklingslinjer som jag läst ut av framför allt Gunnar Åséns forskning (2006) kring bildämnets historia. Som bakgrund till utvecklingslinjerna finns även *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet* (Pettersson och Åsén, 1989). Dessa utgör en den största delen av den här studiens historiska redogörelse och av det här kapitlet. De åtta utvecklingslinjerna är:

- 1) Teckning som uppövande av iakttagelseförmågan
- 2) Teckning för yrkeskvalificering
- 3) Teckning för konsumentkvalificering
- 4) Teckning som stöd för andra ämnen
- 5) Teckning som konstbildning
- 6) Teckning som fritt skapande
- 7) Teckning som avkoppling
- 8) Bild som kommunikationsämne

4.3.1 Teckning som uppövande av iakttagelseförmågan

Under 1800-talets första hälft började teckning finnas som en del av undervisningen på många håll runt om i Europa. Det fanns olika behov av teckningskunskaper i ett samhälleligt perspektiv, inom den industriella produktionen, för utbildning av hantverkare, arbetskraft inom konstindustri och så vidare. I praktiken, i den svenska skolans vardag verkade dock ämnet inte få denna producentkvalificerande effekt (Pettersson och Åsén, 1989). Undervisningen kom att bedrivas i mycket stora grupper, i klasser med 50-100 elever, och verkade snarare styras av vilka metoder som fungerade i dessa sammanhang. Den kom dessutom att präglas av avbildande, från enkel avbildning till allt mer komplicerad. Metoderna krävde inte särskilt mycket teckningskunskaper av lärarna och det fanns andra viktiga aspekter av undervisningen än teckningsfärdigheter: moralisk fostran, arbetsfostran, koncentration och uthållighet. Teckningen hade som slutmål att eleverna skulle lära sig noggrann avbildning och därigenom skärpa sin iakttagelseförmåga (Pettersson och Åsén).

Behovet av arbetskraft för ett allt mer industrialiserat samhälle fanns alltså med i motiveringarna för teckningsundervisningen under tidigt 1800-tal. Men i det här tidiga skedet blev ett tydligare motiv främst allmänbildande. Att bryta ner saker till geometriska former skulle ge eleverna möjlighet att lära sig uppfatta och iakttä sin omgivning. De färdigheter som behövdes för ett framtida yrke som konstnär, som verkstadsarbetare eller hantverkare lärdes framför allt ut i anknytning till produktionen.

En av de metoder som användes i den tidiga teckningsundervisningen på skolorna kom från en pedagog vid namn Pestalozzi. Han var en av de första som utvecklade metoder för teckningsundervisning som skulle fungera i skolan och i större klasser och han skiljde tydligt skolteckningen från det mer konstnärliga tecknandet. Pettersson och Åsén beskriver metoden:

Lektionen kan t ex börja med att läraren visar en geometrisk figur för eleverna och benämner figurens olika delar. Sedan ställer läraren frågor om figurens form och först därefter får eleverna börja teckna och då i den takt som läraren bestämmer. Enligt metodhandledningen bör det då gå till på följande sätt:

”Läraren drar en horisontell linje på tavlan och säger till eleverna:

- Jag ritar en horisontell linje

Eleverna uppmanas göra samma sak och får säga tillsammans:

- Vi ritar en horisontell linje

Läraren frågar:

- Är ni klara?

Eleverna svarar:

- Ja!

Läraren frågar:

- Vad har ni gjort?

Eleverna svarar i korus:

- Vi har ritat en horisontell linje

Läraren fortsätter:

- Under denna linje ritar jag en ny horisontell linje som är dubbelt så lång än den första

Eleverna upprepar vad läraren sagt o s v”

Efter att en linje ritats frågar läraren varje gång ”Är ni klara?” och ”Vad har ni gjort?” och eleverna svarar. Sida för sida i boken upprepas denna typ av övningar, som gradvis ökar i komplexitet.

Eleverna tillåts inte rita något annat än räta linjer, kurvlinjer eller kombinationer av dessa. Inga hjälpmedel - i form av t ex passare eller linjal - är tillåtna. (s. 73)

Teckningen blev ett medel för läraren att ha kontroll över stora klasser och metoden med avbildning skulle hjälpa eleverna att bryta ner objekt i geometriska figurer som ett sätt att förstå hur saker var uppbyggda och därmed skärpa sin iakttagelseförmåga. Avbildande arbete fanns kvar i teckningsundervisningen under en stor del av 1900-talet.

4.3.2 Teckning för yrkeskvalificering

Vid mitten av 1800-talet och framåt blev behovet av kvalificerad arbetskraft allt viktigare i och med de växande industrierna. När det gäller teckning såg man ett behov av arbetskraft som kunde hantera ritningar av olika slag, framför allt teknisk ritning såsom geometrisk ritning, projekteringsritning och skalritning. Man såg ett behov av ingenjörer och tekniker med olika typer av teckningskunskaper och undervisningen skulle framför allt vara praktiskt och nyttig med en inriktning mot framtida arbeten. De faktorer i den samhällsliga utvecklingen, som Pettersson och Åsén pekar på som viktiga för teckningen är bland annat serietillverkningen som innebar ett ökat behov av olika typer av ritningar, ökad handel och konkurrens innebar ett ökat behov av utbildning inom varuproduktionen och utbyggnad av infrastrukturen innebar ett ökat behov av ingenjörer och tekniker som kunde teckna och rita.

I folkskolan fanns teckning med som rekommendation från 1842 men med 1878 års normalplan blev teckningsämnet obligatoriskt. Från statligt håll såg man ett behov av att samordna teckningsundervisningen i olika skolformer och man föreslog en gemensam metod. Metoden som kom att tillämpas var den Stuhlmanska, även denna en avbildande metod som byggde på att eleverna skulle lära sig avbilda från enkla, geometriska figurer till allt mer komplicerade. Även denna metod gick till stor del ut på att låta eleverna lära sig att vara noggranna, arbetsamma och koncentrerade. Enligt Pettersson och Åsén stämde de statliga förväntningarna på ämnet illa med

skolans vardag även nu, dels på grund av bristande lokaler och brist på utbildade lärare, dels på grund av ämnets låga status på läroverken. Den stuhlmanska metoden innebar dessutom att teckningsfärdigheterna i praktiken ofta blev mindre viktiga än disciplinering och det var denna aspekt som kritiserades med undervisningssättet med tiden. Trots kritik, redan på 1870-talet, fanns metoden kvar i teckningsundervisningen under nästan halva 1900-talet.

Kvalitén på teckningsundervisningen verkar variera i det tidigare skedet av teckning som yrkeskvalificering men det var behovet av olika slags tekniska ritningar som motiverade ämnet. Hur stor betydelse den tekniska ritningen hade i förväntningarna på teckningsämnet vittnar även övertagandet av Mandelgrens ritskola - grundad 1844 för utbildning av hantverkare - av staten 1859 om. Skolan fick efter övertagandet en allt mer teknisk inriktning och 1879 omorganiserades skolan och bytte namn till Tekniska skolan. Inom denna fanns fyra avdelningar: mönsterritare, dekorationsmålare, träskärare och tecknings- och skrivlärarekandidater (Nordström, 1994). Den tekniska ritningen hade en framträdande plats i teckningsundervisningen även under en stor del av 1900-talet, parallellt med de nya inslag i undervisningen som tillkom med tiden.

4.3.3 Teckning för konsumentkvalificering

Fram till sekelskiftet 1800/1900 var alltså teckningsundervisningen framför allt nyttobetonad, men mot sekelskiftet kom konstbildning och smakfostran att få större betydelse i diskussionerna kring ämnet. Motiven för teckningsundervisningen var fortsatt yrkeskvalificerande framför allt men man såg även ett behov av att lära eleverna om konst och estetik. Mot slutet av 1800-talet var intresset för konst större, fler människor i det borgerliga samhället såg konsten som sin angelägenhet och under perioden fick Sverige en nationell konst och parollen ”Konsten åt folket” framfördes. Det ökade intresset skriver Pettersson och Åsén berodde delvis på den industriella utvecklingen:

Den snabba omvandlingen av traditionella livsmönster, de sociala motsättningarna och den framväxande arbetarrörelsen, naturvetenskapernas framsteg och ifrågasättandet av kyrkans världsbild hade under 1800-talets slut bidragit till en tilltagande värdekris runt om i Europa. I samband därmed sågs konsten - som något högt och heligt, stående över det vardagliga - och den folkliga kulturen som viktiga medel för att stärka den nationella enhetskänslan (s. 82)

Diskussionerna om konst för folket och om konst i skolan kom tidigare i Europa än i Sverige och rörde delvis den industriella produktionens behov av konsumenter. Man såg ett behov av förändrade konsumtionsmönster, ett behov av konsumenter som föredrog de produkter som industrierna tillverkade (Pettersson och Åsén). Under tidsperioden grundades fortfarande en stor del av handeln på personliga relationer och det gynnade inte industrierna. Motivet för teckningsundervisningen var fortfarande till stor del att utbilda för produktion men nu blev det också aktuellt att utbilda allmänheten i smak, konst och estetik så att det även fanns konsumenter. Från och med nu kom den tekniska inriktningen att förskjutas allt mer till andra ämnen.

En stor del av diskussionerna kring teckningsämnet rörde vilken inriktning ämnet skulle ha - praktisk och nyttobetonad, eller allmänbildande med större fokus på konst. På 1940-talet menade man i 1946 års skolkommision att den estetiska bildningen i landet var låg och att folk föredrog så kallad hötorgskonst. På grund av detta såg man en möjlighet att höja den konstnärliga bildningen genom skolan och teckningsundervisningen skulle bidra till att eleverna kunde se, uppmärksamma och uppskatta god konst (Pettersson och Åsén)

Diskussioner kring konsumentkvalificerande teckningsundervisning fick ny aktualitet på 60-talet i samband med massmediernas expansion och varusamhället men i annorlunda tappning. Medan konsumentfostran motiverades av att man ville ha medborgare med förmåga att bedöma kvaliteten i

konst- och industriprodukter runt sekelskiftet, så motiverades den senare av att eleverna behövde lära sig att analysera och kritiskt granska det stora bildutbudet i samhället. Skolan skulle bidra med att förse eleverna med kunskaper så att de kunde stå emot den påverkan som kom med reklam, film, tv med mera.

4.3.4 Teckning som stöd för andra ämnen

Efter sekelskiftet började progressivismen att göra sig gällande allt mer. Genom denna framhävdes det praktiska arbetets betydelse för att tillägna sig kunskap, Det märktes även i diskussionerna kring teckningsämnet. De progressivistiska tankarna kom från USA och när det gäller undervisning så medförde de en annan syn på utbildning: ”Som grund för det progressivistiska tänkandet fanns en tro på utveckling, att människan successivt kan förbättra sina förhållanden och att utbildning kan användas som ett instrument för samhällsutveckling. Till skillnad från 1800-talets förhärskande pedagogik, skulle utbildningen inte styras av övergripande moraliska mål, utan bygga på de rationella och positiva krafter som finns i vetenskapernas utveckling”. (Pettersson och Åsén, 1989, s. 85)

Man började se en viktig roll i det praktiska arbetet, som en del i att tillägna sig kunskap om och i olika ämnen. Allt mer kritik riktades mot metoder såsom den Stuhlmanska och man menade att läraren borde använda teckningar för att åskådliggöra olika delar av undervisningen, att använda teckningen och bilder som en metod för elevernas kunskapsinhämtning.

I folkskolan kan man se resultat av dessa diskussioner i 1919 års undervisningsplan då teckningsämnet blev ett slags hjälpämne för skolans andra ämnen, genom alla årskurser. Lärare skulle ta hjälp av teckning för att åskådliggöra material i undervisningen, de kunde till exempel ställa fram ett föremål som var en del av momentet en stund för att sedan ta bort det och låta eleverna teckna av det ur minnet. Eller så kunde lärarna själva skissa något på tavlan som skulle synliggöra någon del, för att sedan låta eleverna skissa med. Perioden var också vad Hansson (1992) kallar för skolplanschens ”guldålder”. Planscher med olika motiv skulle förstärka inläringen av olika ämnen och områden dels genom att visa barnen fakta, dels genom att tala till deras skönhetsinne, dels genom att barnen fick visualisera det de skulle lära sig. Samtidigt kan man se hur läroböckerna i olika ämnen blir allt rikare på bilder.

I de lägre årskurserna kom nu ämnet hembygdskunskap med och i det ingick olika typer av arbetsövningar som skulle göra barnens uppfattning om omvärlden tydligare och mer fantasifull med hjälp av teckning. Man trodde dessutom att kunskapen blev mer bestående om barnen fick arbeta praktiskt och visuellt med den (Hansson, 1992). Avbildning var fortfarande en stor del av undervisningen men nu gällde det att teckna av verkliga föremål och noggrannheten och exaktheten var inte lika centrala. Att teckna ur fantasin eller minnet förekom, skriver Pettersson och Åsén också men var begränsat som ”fyllnadsarbeten” för vissa elever. Man kunde samtidigt se att det kommit in tankar kring barns utveckling i läroplanen eftersom man uppmanades ta hänsyn till barnens ålder och förutsättningar.

4.3.5 Teckning som konstbildning

Som nämnts tidigare kom konsten in som inslag i diskussionerna kring teckningsämnet, dels som en konsumentkvalificerande kraft. Parallellt och inkluderat i dessa diskussioner fanns också konsten som en naturlig del av allmänbildningen. För folkskolans del kan man se ett ökat intresse för konsten som en del av uppfostran i bland annat diskussioner kring estetikens betydelse i uppfostran och utsmyckning av klassrummen. Men annars rörde diskussionerna kring konst framför allt den

högre utbildningen under tidigt 1900-tal. I 1905 års läroverksstadga kan man se hur den producentkvalificerande delen av teckningsämnet tonades ner medan man kompletterade med tankar om konstfostran och estetisk skolning. Denna trend, att undervisningen gick från färdighetsträning mot konstfostran, fortsatte under 1900-talet. I 1933 års läroverksstadga kan man till exempel se att konsthistoria och stilhistoria blev nya moment och de konstfostrande inslagen gällde inte bara de klassiska linjerna utan sågs som en viktig del av allmänbildningen och, som sagt, som en del av smakfostran (Pettersson och Åsén).

På 1940-talet hade konsten stor betydelse både i samhället och i diskussionerna kring teckningsämnets innehåll. Den moderna konsten innebar nya sätt att tänka kring konsten och många teckningslärare blev nu utbildade vid konstskolor och utövade någon form av konstnärligt arbete. De konstnärliga inslagen i undervisningen var fram till nu framför allt riktat till läroverken men även folkskolans elever kom att beröras i samband med tankar kring enhetsskolan på 50-talet. I studieplanerna som fastställdes av Skolöverstyrelsen i samband med enhetsskoleförsöket 1955 slogs fast att undervisningen skulle ge utrymme åt konsten (Pettersson och Åsén). Diskussionerna kring detta medförde två olika inslag i teckningsundervisningen; att konsten fick större utrymme i undervisningen som en del av allmänbildningen och att förväntningarna på elevernas skapande förändrades, vilket tas upp nedan.

4.3.6 Teckning som fritt skapande

Nära kopplat till diskussionerna om konstfostran fanns tankar kring elevernas eget, fria skapande. Några årtionden in på 1900-talet kan man se diskussioner om en friare teckning som syftar till att ge eleverna inre upplevelser. Att avbilda eller använda teckning som stöd för andra ämnen förlorar vikt och i stället lyfts den fria kreativiteten och det fria skapandet fram. Det framhölls dels hur barns intresse för bildskapande skulle tillvaratas i undervisningen, hur eleverna skulle hitta sina personliga uttrycksätt och hur man som lärare skulle anpassa teckningsundervisningen till barns olika åldrar. Till en början verkade tankarna kring det fria skapandet handla om att erövra en känsla för det yttre rummet, snarare än om en inre resa för eleverna men i ett betänkande av skolkommisionens utredning 1948 kan man tydligt se hur elevernas inre upplevelser och frihet i val av uppgifter och arbetssätt hamnat allt mer i fokus:

...Blir friheten inskränkt, kommer några av dessa ämnens viktigaste mål i skymundan: att eleverna ska få tillfälle att vara spontant aktiva, ge uttryck åt sina egna idéer och känslor och utveckla bestående intressen...

...Praktisk och konstnärlig verksamhet ger kanske mer än annat skolarbete tillfälle till egna initiativ och självständigt skapande. Personliga variationer är här särskilt värdefulla och ett bestämt resultat kan sällan betecknas som det rätta eller det bästa...

...I de ämnen som avser att ge estetisk fostran, bör man lägga stor vikt vid att barnen får tillfälle till aktivitetsglädje och fritt skapande verksamhet. Eleverna bör fritt få ge uttryck åt sina känslor, ge utlopp för egna idéer. Ämnens teknik bör inte meddelas för tidigt och tvångsvis, utan man bör om möjligt dröja tills barnen själva inser behovet av det mer tekniska kunnandet. Annars förkvävs lätt verksamhetsglädjen... (ur SOU 1948:27, i Pettersson och Åsén, s. 92-93)

I diskussionerna på 1940-talet kan man se en rädsla för den samtida kulturens och massmediernas inverkan på barns behov av fritt skapande och naturliga bildspråk. Vissa vände sig emot den exakt avbildande bilden som till exempel fanns i och med kameran och som eleverna omgavs av på fritiden. Dessa uttryckte rädsla för att den mer primitiva bilden som härstammar i människors inre skulle komma i skymundan och såg det inre skapandet som en viktig del av barnen uppfostran (Åsén, 2006). I diskussionerna fick det fria skapandet två olika roller. Dels var det ett mål i sig, att eleverna skulle få utlopp för känslor och idéer och hitta aktivitetsglädje, dels som ett medel att nå

målet, att lära känna konsten och därigenom få en god konstkännedom och en god estetisk fostran (Pettersson och Åsén, 1989)

I kursplanen som kom ut i samband med försöken kring enhetsskolan 1955 kan man tydligt se denna trend mot fritt skapande i teckningsundervisningen, även om mycket av det gamla (sakteckning och teknisk ritning t.ex.) fanns kvar, framför allt i de senare åren av skolan. I Lgr 62 löper friheten som en röd tråd genom kursplanen medan utbildning får ett betydligt mindre utrymme än tidigare, dessutom kan man se att teckning kopplats bort ifrån de andra ämnena. Med tiden fick även det fria skapandet mycket kritik, mest för att det verkade resultera i ett slags ”materialhysteri” vari målen inte kunde uppfyllas (Åsén, 2006).

4.3.7 Teckning som avkoppling

Runt 1950 kan man också se att det förekommer argument för teckningsundervisningens betydelse som grundas i att ämnet kan ge eleverna avkoppling och omväxling från skolarbetet i övrigt:

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. (Ahnsjö, 1951 i Åsén, 2006, s. 115)

Det var framför allt det fria skapandet som skulle ge eleverna denna stund av avkoppling. Utvecklingslinjen tas inte upp i någon stor utsträckning i den tidigare forskningen men den förekommer likväl.

4.3.8 Bild som kommunikationsämne

Det ökande bildutbudet i samhället bidrog till livliga diskussioner på 1960-talet kring vad teckningsämnet skulle innehålla (Åsén, 2006). De som ställde sig kritiska till hur ämnet var utformat ansåg att undervisningen var för snäv eftersom man framför allt lyfte fram konstbilden. Man ställde sig också kritisk till det fria skapandet eftersom man ansåg att det mest bara bidrog till ett slags ”materialhysteri”, som nämndes ovan, där det fria skapandets syfte försvann bakom fokus på en massa olika tekniker att jobba med. Man menade att konstbegreppet måste omprövas med tanke på det nya bildutbudet och att man måste byta inriktning på teckningsundervisningen mot en mer kommunikativ inriktning.

En av de som förespråkade en mer kommunikativ inriktning var Teckningslärarinsitutets rektor Gert Z Nordström och tillsammans med Romilson skrev han (1970) i *Bilden, skolan och samhället* och de skriver angående det stora bildutbudet i samhället:

Från dessa bilder får eleverna ständigt 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 får ett fåtal. De når sina syften, att kvarhålla publiken på en konstant nivå och att säkra fortsatt försäljning (s. 48)

1969 skrivs bildkommunikation och miljökunskap (att förstå sig på sin omgivning ur ett estetiskt perspektiv) in i kursplanen för teckning som nya moment. I Lgr 69 kan man se hur bildanalys, bildförståelse och hur ett mycket brett utbud av bilder ska finnas med i undervisningen. 1980 byter ämnet namn till bild som ett tecken på en ny inriktning och sedan dess har ämnets kommunikativa karaktär förstärkts och blivit alltmer självklar. Under perioden från 60-talets diskussioner till den ändrade inriktningen som tydliggörs i och med Lgr 80 sker stora förändringar inom teckning/bild. Det kan inledningen av kursplanerna från 1962 respektive 1980 få belysa:

Undervisningen i teckning skall tillvarata elevernas spontana lust att uttrycka sig i bild och plastisk form samt söka utveckla deras skapande förmåga. Den bör ge eleverna möjlighet att gestalta sina iakttagelser och erfarenheter, uppmuntra dem att ge uttryck för sin fantasi och i samband därmed utveckla deras känsla för form och färg (Lgr 62, s. 307).

Eleverna skall utveckla sin förmåga att självständigt skapa bilder, att kommunicera med bilder och att tolka och kritiskt granska olika typer av bilder. De skall bli medvetna om bilden som språk och vänja sig att använda bildspråket som ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan av att tala, läsa och skriva (Lgr 80, s. 69)

5. Metod och avgränsningar

Syftet med den här undersökningen är att undersöka vilka förväntningar som funnits på bildämnet såsom de framkommer ur läroplanerna från 1969, 1980, 1994 och 2011. Jag analyserar de fyra läroplanerna för att undersöka vilka skillnader och likheter som finns med avseende på dessa förväntningar. Som grund för undersökningen finns de utvecklingslinjer som jag läst ut av Åséns forskning för att även se bildämnets utveckling på formuleringsarenan ur ett historiskt perspektiv. Med mitt arbete avser jag bygga vidare på forskningen om bildämnet på formuleringsarenan från 80-talet och avser göra det genom att undersöka vad som sägs om de statliga förväntningarna på ämnet i de ovan nämnda läroplanerna. Anledningen till att jag tagit med även Lgr 69 är att denna tydliggör utvecklingsperspektivet.

I undersökningen har jag valt att fokusera på det som gäller för högstadiets bildundervisning. Detta val motiveras dels av ett personligt intresse eftersom jag undervisar på högstadiet, dels av att detta blir ett slags genomsnitt för de Åséns forskning som tar upp både det som skrivits gällande teckningsämnet i folkskolan och i läroverken.

5.1 Kvalitativ innehållsanalys

Genom en kvalitativ dokumentanalys kan man bidra med en innehållsrik beskrivning och därigenom nå ny förståelse och insikt kring ett fenomen kvalitativ innehållsanalys. I en kvalitativ undersökning arbetar man huvudsakligen med att tolka och att få förståelse för det som kommer fram (Stukát, 2011). Där förklarar man inte hur något är och man gör inte anspråk på att bidra med resultat som gäller långt över den egna forskningen. Jämfört med kvantitativa studier där objektivitet, mätningar och lagbundenhet är centrala begrepp så bygger de kvalitativa studierna på forskarens egna tolkningar. Möjligheterna och förtjänsterna med en kvalitativ innehållsanalys ligger framför allt i att man kan ge en fördjupad bild av det område man undersöker. Samtidigt är det i tolkningen som bristerna i kvalitativa metoder ligger och kritikerna menar att de är alltför subjektiva (Bryman, 2002). Om man kommer ifrån en allt för personlig tolkning av materialet kan man genom en kvalitativ dokumentanalys bidra med en innehållsrik beskrivning och därigenom ny förståelse och insikt av ett fenomen.

Jag undersöker fyra läroplaner. Vid en kvalitativ innehållsanalys är det inget som mäts eller räknas såsom skulle förväntas av en kvantitativ undersökning. Vid en kvalitativ innehållsanalys ligger fokus på att analysera och tolka innehållet, gärna med utgångspunkt i några utvalda aspekter (Stukát, 2011). Jag har analyserat de fyra läroplanerna med utvecklingslinjerna som jag läst ut av Åséns forskning som utgångspunkt. Vid analysen har jag letat efter läroplansinnehåll som kan kopplas till förväntningarna som framkommit av dessa.

I forskningsprocessen letade jag först efter utvecklingslinjer som indikerade vilka förväntningar som funnits kring ämnet, i den tidigare forskningen. Därefter analyserade jag de fyra läroplanerna och letade efter formuleringar som kan kopplas utvecklingslinjerna. Sedan jämförde jag resultatet för att se vilka skillnader och likheter det finns mellan dokumenten. Avsikten är att förstå hur de statliga förväntningarna på ämnet sett ut och förändrats genom det som uttrycks i läroplanerna och att även sätta dessa i ett historiskt perspektiv. Undersökningen är således, vidare en komparativ studie eftersom de fyra dokumenten jämförs.

5.1.1 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet har att göra med hur tillförlitlig en mätning är (Stukát, 2011). En undersökning med god reliabilitet ska visa samma resultat om man gör om den eller om någon annan skulle göra samma undersökning. Validitet har att göra med om mätningen verkligen mäter det man avser att mäta, om man genom val av metod verkligen kan komma fram till det man är ute efter. Min förförståelse spelar in, liksom mitt sätt att tolka ord och analysera. I en kvalitativ innehållsanalys så kommer mina tolkningar att spela roll för resultatet och för att undersökningen ska ha hög reliabilitet så har jag arbetat så vetenskapligt som möjligt. I arbetet har jag själv utformat utvecklingslinjerna och jag har själv avgjort vad i läroplanerna som hör till vilken utvecklingslinje.

För att skapa reliabilitet i studien så har jag bland annat arbetat systematiskt genom grundliga och upprepade tolkningar och har varit så tydlig som möjligt med min arbetsprocess för att läsaren ska kunna följa min tolkningsprocess. Jag har till exempel upprepat tolkningen av vilket läroplansinnehåll som hör till vilken utvecklingslinje vid olika tillfällen för att se om resultatet blir detsamma vid olika tidpunkter. Jag har dessutom lagt ifrån mig undersökningen så ofta som möjligt för att skapa distans till mina tankar. När det gäller utvecklingslinjerna som jag läst ut av Åséns forskning kring bildämnet så har jag, för att stärka vetenskapligheten i arbetet, läst väldigt mycket för att få bekräftat deras giltighet från andra källor. Vissa av utvecklingslinjerna har det skrivits mycket om medan det skrivits betydligt mindre om andra och jag har valt att inte lyfta fram denna skillnad i ”storlek” eftersom det inte är relevant för min undersökning. Att jag fokuserat på att titta på de valda utvecklingslinjerna innebär naturligtvis också att vissa delar av läroplanerna utelämnats men inte heller dessa utelämnade delar är relevanta för undersökningen.

Med avseende på undersökningens validitet och generalisering (kopplat till att forskningen har giltighet och är representativt i ett större sammanhang än i vilket den producerades), så bör man ta hänsyn till att läroplanerna och kursplanerna är begränsade dokument. Min undersökning går ut på att titta på hur de *statliga* förväntningarna på bildämnet sett ut från 1969 och jag har valt att fokusera på formuleringsarenan.

5.2 Förhållandet till Åséns forskning

Undersökningen baseras på tendenser i bildämnets historia som jag utläst av framför allt Åséns forskning (2006). Dessa tendenser kallar jag för utvecklingslinjer men viktigt är att tydliggöra att Åsén inte själv kategoriserar sin forskning på detta sätt. Han delar han delvis in ämnets historia på ett liknande sätt genom den rubricering han använder:

Från individuell undervisning till massundervisning
Teckning för industriell utveckling och ökat välstånd
Teckning som yrkeskvalificering

Teckning för smakfostran
Psykologiska teorier om barns bildutveckling
Teckning som stöd för andra ämnen
Det fria skapandet och teckning som avkoppling
Bild som kommunikationsämne

Denna rubricering har jag använt till stor del men jag har omformulerat en del av dem framför allt för att lyfta fram de önsningar och syften som kopplats till teckningsundervisningen. Detta innebär till exempel att jag formulerat om den första rubriken till *Teckning som uppövande av iakttagelseförmågan* eftersom detta uttrycker ett syfte bakom undervisningen. Jag har också slagit ihop den andra rubriken med den tredje till den gemensamma rubriken *Teckning som yrkeskvalificering* eftersom det är denna motivering till ämnet som framkommer under båda rubrikerna. Under rubriken *Teckning som smakfostran* och överlag i Åséns forskning läste jag ut två olika syften med teckningsämnet som är förknippat med konst. Han skriver både om smakfostran och konst som allmänbildning och avser eventuellt att dessa hör ihop. Jag har dock valt att skilja dem åt eftersom jag ser olika motiv i bakgrunden: det ena innebär att rusta eleverna för att förhålla sig till bilder och att i viss mån påverka dem, det andra helt enkelt att ha kännedom om konst som en del av allmänbildningen. Den förra utvecklingslinjen har jag valt att kalla *teckning som konsumentfostran* och den senare *teckning för konstbildning*. Skiljelinjen mellan dessa ser jag både i Åséns forskning och i läroplanerna som jag analyserat.

Den konsumentkvalificerande delen, såsom den tedde sig på 60-talet blev i Lgr 69 och de senare kursplanerna en del av bildkommunikation. På 60-talet gällde de konsumentkvalificerande inslagen att rusta eleverna med medel att hantera det stora bildutbudet. I analysen finns *teckning som konsumentkvalifikation* som utvecklingslinje kvar separat från bildkommunikation för att tydliggöra att och hur denna kvalificerande del av ämnet ter sig senare. Att behålla denna delning fastän det finns goda skäl att se dessa båda linjer som en motiverar jag med att det finns en tydlig del av det kommunikativa momentet som är ute efter att förse eleverna med ett förhållningssätt till bilder, såsom Pettersson och Åsén menade att smakfostran tedde sig på 60-talet. Jag har alltså valt att lyfta fram hur läroplanerna vill att eleverna ska *förhålla sig till samhällets bildflöde* under en särskild rubrik eftersom detta mycket väl kan ses som en fortsättning på det konsumentkvalificerande syfte Pettersson och Åsén skriver om.

5.3 Ytterligare avgränsningar

Både Lgr 69 och Lgr 11 har kompletterade kursmaterial. Lgr 69 har ett supplement och Lgr 11 ett kommentarsmaterial. Dessa har jag valt att inte ta med i analysen dels för att de andra två kursplanerna inte har motsvarande komplement dels för att det som sägs i den allmänna delen bör vara samma, om än formulerat i färre ord. Både dessa kompletterande material är en utvidgning av det som står i de allmänna kursplanerna.

6 Resultat

Nedan följer en redogörelse av resultatet av min undersökning. De åtta utvecklingslinjerna tas upp i kronologisk ordning, i samma ordning som de redovisats tidigare. I varje kapitel redogörs först för vad som sägs med avseende på utvecklingslinjerna i respektive läroplan och sedan sammanfattas

det mest framträdande. Som en avslutning på kapitlet finns en sammanfattning av de viktigaste resultaten.

6.1 Utvecklingslinjer och läroplaner

6.1.1 Teckning som uppövande av iakttagelseförmågan

I teckningsämnets tidiga skede motiverade man ämnets varande med att det skulle bidra till yrkeskvalificering inom industrierna. Ett underordnat syfte blev dock att eleverna skulle skärpa sin iakttagelseförmåga genom noggrann avbildning.

Lgr 69

I Lgr 69 finns ingen koppling mellan noggrann avbildning och iakttagelseförmågan. Där finns antydningar om att det får förekomma avbildning men det fria skapandet är viktigare än att eleverna ska lära sig avbilda andras bilder. Bortsett från detta står att eleverna ska utveckla sin förmåga att iaktta, men det nämns bara som i förbigående. Härigenom kan man anta att denna utvecklingslinje inte har nämnvärt utrymme i undervisningen.

Lgr 80

I Lgr 80 står ingenting om avbildning eller uppövande av utvecklingsförmågan.

Lpo 94

I Lpo 94 tas iakttagelseförmågan upp som något eleverna ska få möjlighet att öva. De ska öva sin förmåga att iaktta verkligheten och använda sig av den i sin egen bildframställning. Härigenom ska de förstå hur andra tänker om verkligheten och de utvecklar sitt sätt att se på omgivningen. Även om iakttagelseförmågan lyfts fram så kan man inte säga att den är central i kursplanen och det är väldigt oklart om den iakttagelseförmåga det talas om här kan jämföras med den som sågs så viktig i början av 1800-talet.

Lgr 11

Inte heller i Lgr 11 står något om elevernas iakttagelseförmåga eller om avbildning.

Förmåga att iaktta verkligheten i Lpo 94

Avbildningen i teckningsundervisningen verkar vara helt försvunnen i Lgr 80 och det som står skrivet i Lgr 69 med syftning på att eleverna ska lära sig att iaktta är knappast kopplat till denna utvecklingslinje. Det som framgår i Lpo 94 däremot skulle kunna ses som en rest eller del av denna aspekt av teckningsundervisningens syfte. Här uttrycks en förväntan på att bildämnet ska hjälpa eleverna att öva upp sin iakttagelseförmåga och genom denna utveckla sin estetiska förmåga att uppleva och värdera. Eftersom detta är det enda som nämns om iakttagelsens betydelse kan man dock dra slutsatsen att det inte utgör någon nämnvärd del av förväntningarna på ämnet.

6.2.2 Teckning för yrkeskvalificering

Från ungefär 1850 såg man ett allt större behov av kvalificerad arbetskraft i och med den ökande industrialiseringen. Genom teckningsundervisningen avsåg man täcka en del av behovet av arbetskraft med kunskaper inom ritteknik. Häri ingår teknisk ritning, arbetsritningar, geometrisk ritning, projektionsritningar bland annat.

Lgr 69

I kursplanen för teckning finns denna del av utvecklingslinjen kvar. Syftet verkar inte längre vara yrkeskvalificerande men teknisk ritning finns likväl som en del. Teknisk ritning finns under ”Praktiska tillämpningsövningar” och man nämner också geometrisk ritning, projekteringsritning och att i undervisningen ska ingå ritningssymboler och ritningsläsning.

Lgr 80

I Lgr 80 finns inget om teknisk ritning.

Lpo 94

I Lpo 94 finns inget om teknisk ritning

Lgr 11

I Lgr 11 finns inget om teknisk ritning

Slutet på en hundraårig inriktning

Som framgår ovan finns den tekniska ritningen i Lgr 69 men det utgör en liten del och till Lgr 80 har alla spår suddats ut. Av supplementsdelen till teckningsämnet från 1969 framgår att den tekniska ritningen delvis hänvisas till slöjdamnet men att man fortfarande ser en förtjänst i att jobba med den även i bilden. Eleverna bör lära sig teknisk ritning både som *förståelse* av till exempel ritningar och som färdighet. Förståelsen motiveras av att eleverna ska lära sig förstå bilder som finns i vardagen och olika slags instruerande bilder, inklusive ritningar, ingår däri. Användningen av ritkunskaper motiverades genom det nya momentet miljökunskap vari eleverna får arbeta med arkitektur och utformning av den egna miljön.

6.2.3 Teckning för konsumentkvalificering

Runt sekelskiftet såg man inte bara behov av yrkeskvalificering utan även av konsumenter som tilltalades av de produkter industrierna skapade. I teckningsämnet ingick därmed en viss smakbildning varigenom man ville förse eleverna med en känsla för estetik. Senare, runt 1960 ändrades denna smakfostran till att gälla utbildning för att förse eleverna med medel att hantera det stora bildutbudet och den påverkan som kom därigenom. Den här delen behandlar hur teckningsämnet förser eleverna med medel att förhålla sig till en visuell omgivning.

Lgr 69

I Lgr 69 finns ganska mycket formulerat om att rusta eleverna för ett samhälle med många bilder. Undervisningen ska göra eleverna medvetna om vilka olika funktioner bilder kan ha i samhället och man tar upp olika exempel på bilder som förekommer: informerande, instruerande, suggererande. Eleverna ska få tillfälle att diskutera bilder och därigenom få kännedom om de olika bilderna, liksom om avsikten bakom och om olika medel och distributionsformer. Centralt i elevernas förståelse av bilder är att de ska utveckla förmågan att kunna värdera bilder självständigt och fördomsfritt och att man är både mottaglig och kritiskt medveten som betraktare.

Om bilders inverkan skriver man att bilder ofta är till för att förstärka budskap och att detta medför att bilder kan påverka människors bedömning. Man skriver också att bilder är ett viktigt medel för kommunikation. Att förstå och kunna värdera bilder är nödvändigt inte bara inom informationsteknik och kommunikation utan också i den mänskliga samlevnaden.

Lgr 80

Även i Lgr 80 finns mycket om att bildämnet ska förse eleverna med medel att hantera det stora bildutbudet. Medan Lgr 69 har en saklig ton om detta har Lgr 80 emellanåt en negativt värderande sådan. På flera olika ställen i kursplanen för bild skriver man om bildernas inverkan och använder negativt värdeladdade ord. Man skriver om att många bilder som barn möter till vardags är konstnärligt likgiltiga eller undermåliga och att dessa bilder finns inom ett snävt intressefält och använder en begränsad uppsättning schabloner. Under rubriken Bild och miljö står, vidare:

Dagens barn och ungdomar är i mycket större utsträckning än tidigare generationers hänvisade till varandra och till ett allt högljuddare massmedieutbud som i ökad utsträckning har kommit att bestå av bilder. Dessa bilder är ofta spekulativt framställda och ger uttryck för en falsk och ensidig människosyn (s. 74)

Genom bildundervisningen ska eleverna diskutera och lära sig att granska bilder kritiskt. De ska dessutom bli medvetna om hur de påverkas av bilder runt omkring, bland annat när det gäller livsstil, värderingar och konsumtionsvanor. De ska dessutom få förståelse för hur deras egna möjligheter att bygga upp en identitet kan påverkas av det stora bildutbudet och de ska lära sig att genomskåda fördomar och motsägelsefullhet.

Lpo 94

I Lpo 94 skriver man att den egna tiden präglas av bilder och att dessa har en viktig roll i massmedia och att de har stor betydelse för opinionsbildningen. Bildernas innehåll påverkar tankar och värderingar, står det, och det har betydelse för hur människor uppfattar sin omgivning. De bilder som nämns är informerande, underhållande och de som ska ge estetiska upplevelser.

Det eleverna ska lära sig genom bildundervisningen är dels att tolka innehåll och budskap, dels att ifrågasätta när det behövs, dels att förstå hur bilder kan fungera på olika sätt. Även här skriver man att eleverna ska kunna tolka, analysera och kritiskt granska bilder.

Lgr 11

Lgr 11 är överlag mer kortfattad än de andra kursplanerna och det gäller även här. Att förhålla sig till bilder verkar vara en central del av det man vill att eleverna ska lära sig men det ges inget stort utrymme. Om bilder skrivs att de omger oss ständigt och att de informerar, övertalar, underhåller och ger estetiska upplevelser. Att ha kunskaper om bilder och hur de fungerar är viktigt för att eleverna ska kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Eleverna ska genom bildundervisningen förstå hur massmedia kan påverka och lära sig förstå budskap i bilder och de ska lära sig att tolka och granska dessa kritiskt.

Konsumentkvalificering i mediavärlden

Genom alla fyra läroplaner finns förståelse, analys och/eller tolkning av bilder med och den konsumentkvalificerande delen är en aspekt av detta. Om anledningen till att förståelsen för bilder bör finnas med i bildundervisningen, skrivs uttryckligen i tre av läroplanerna: *Nödvändigt i den mänskliga samvaron* (Lgr 69), *viktig roll i opinionsbildningen* (Lpo 94), *betydelsefulla för att uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet* (Lgr 11). Av Lgr 80 framgår att bildförståelse är viktigt för att eleverna ska bli medvetna om den påverkan de utsätts för genom bilder. Härigenom kan man dra slutsatsen att inställningen till bildernas betydelse i ett större perspektiv inte genomgått så stora förändringar över tid.

Lgr 80 sticker ut genom att vara mer värderande än de andra läroplanerna och genom denna verkar man vilja förse eleverna med ett slags motstånd till det stora bildutbudet. Ordvalen i Lgr 80 tyder på att man vill ha undervisningen som ett slags motkraft till bilderna i elevernas vardag: *konstnärligt*

likgiltiga eller undermåliga, snävt intressefält, begränsad uppsättning schabloner, lära sig genomskåda fördomar och motsägelsefulla budskap bl.a. I de andra läroplanerna är ordvalen mer neutrala och mellan dem finns inga nämnvärda skillnader hur man skriver om bildernas inverkan eller hur eleverna ska förhålla sig till bildutbudet. I alla läroplaner skrivs om att bilder påverkar och bär med sig budskap och att eleverna ska tränas att förhålla sig till detta:

Lgr 69: utveckla förmåga att iaktta, analysera, framställa, utnyttja, stimulerar till ställningstaganden, se uppleva och värdera, göras medvetna, få kännedom om, mottaglighet och kritisk medvetenhet

Lgr 80: Kritiskt granska och diskutera, göras medvetna om, undersöka, skaffa sig perspektiv, lära sig genomskåda

Lpo 94: lära sig att tolka, få förutsättningar för att förstå och ifrågasätta, förståelse för.

Lgr 11: tolkas och kritiskt granskas

6.2.4 Teckning som stöd för andra ämnen

Runt sekelskiftet fick det praktiska arbetet större utrymme i synen på inläring tack vare progressivismen. För teckningsämnet gällde därmed att det fungerade som ett stöd för andra ämnen. Man använde bilder och teckning som en del av inläringen av olika kunskapsområden.

Lgr 69

Att teckningsämnet skulle fungera som stöd åt andra ämnen framkommer delvis ur läroplanen från 1969. Där står att det finns naturliga förutsättningar för samverkan med andra ämnen. På högstadiet kan man arbeta med olika arbetsområden och genom teckningsämnet kan eleverna få öva på att visualisera och använda visuella hjälpmedel.

Där står också uttryckligen att undervisningen, när man arbetar med stoff ifrån andra ämnen, inte bör gå ut på att man visar eleverna andras illustrationer eller planscher och att de ska teckna av dessa som ett sätt att ta till sig stoffet. Poängen med att arbeta visuellt kring annat innehåll verkar snarare vara att låta eleverna öva på sin egen visualiseringsförmåga, deras egen fantasi ska stimuleras och undervisningen bör ej gå ut på att avbilda andras bilder.

Lgr 80

I Lgr 80 lyfter man också fram bild som en del av kunskapsinläringen. Där finns inga tecken på att bildämnet skulle verka som ett stöd för andra ämnen utan där skriver man att bilderna har blivit en stor del av innehåll i olika ämnen och att analys av bilder borde finnas som en del av alla ämnen. Huvudansvaret för att eleverna ska förstå och kunna använda bilder ligger dock i bildämnet.

Lpo 94

Även Lpo 94 tyder på att man ser användningen av bilder som en viktig del av inläring. Där skriver man bland annat att eleverna ska få lära sig att förstå verkligheten på ett nyanserat sätt och att utveckla sitt bildspråk genom bildundervisningen. Man skriver också att bilden spelar roll för vår förståelse och för hur vi upplever och beskriver omvärlden.

Lgr 11

Som antytts tidigare är formuleringarna i Lgr 11 ofta kortare, men inte mindre innehållsrika. Här har det blivit än tydligare att eleverna själva ska kunna använda sig av bilder i det egna arbetet i andra områden:

Eleven kan i det bildskapande arbetet bidra till att utveckla idéer inom olika ämnesområden genom att återanvända samtida eller historiska bilder och bearbeta andra uppslag och inspirationsmaterial.

undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder

Bild som en självklar del av inläringen

Att bildämnet skulle fungera som ett slags hjälpgumma till andra ämnen finns inga tecken på i någon av de undersökta planerna. I Lgr 69 uttrycks förhållandet till andra ämnen med *samverkan* och man föreslår att teckningsämnets bidrag till de andra ämnena är att visualisera olika stoff i till exempel redovisningar. I samma läroplan tar man tydligt avstånd till användningen av planscher som var en stor del av teckningsundervisningen 1920 till 1950-tal. Då var avbildningen central för för att förstå ett innehåll genom bilder men även detta har förändrats till Lgr 69 då man tydliggör att elevernas eget arbete, egna tolkning och deras personliga inlevelse är viktigare.

I Lgr 80 lyfter man fram att bilder är en del av alla ämnen och genom de efterföljande läroplanerna antyder formuleringarna att bilder blivit en naturlig del av kunskapsinhämtning och förståelsen för olika områden. I Lgr 11 har detta sätt att se på bilder dessutom blivit en större del av elevernas egen bildframställning - de ska inte bara lära sig förstå och ta till sig kunskap genom bilder - de ska också lära sig använda dem för att presentera olika ämnesområden.

6.2.5 Teckning som konstbildning

Motiveringen till att konst skulle vara en del av teckningsundervisningen kom dels genom behovet av konsumenter, som nämndes ovan, dels genom att konsten började ses alltmer som en viktig del av allmänbildningen. Häri ingår därmed kunskap om konst på ett allmänbildande plan.

Lgr 69

I Lgr 69 ges ganska tydliga anvisningar för vad som ska studeras inom konst. Man skriver att undervisningen dels ska ge eleverna insyn i samtida konst, dels ge dem en historisk tillbakablick. I konststudierna ska ingå att eleverna studera olika typer av konst och inom området som ska studeras nämns konsthantverk, industriell formgivning, arkitektur och olika kulturer. Dessutom ser man att film, radio och TV kan studeras som konstnärliga uttrycksmedel. I Lgr 69 står också som en självklarhet att det i undervisningen ska ingå musei- och utställningsbesök.

De begrepp som beskriver hur eleverna ska arbeta med konst är i Lgr 69 framför allt *studium av* och att undervisningen ska *knyta an* till konst.

Lgr 80

Konststudier ska enligt Lgr 80, dels ingå i de bildanalytiska inslagen av ämnet och däri ska konstbilden jämföras med andra slags bilder. Men konst lyfts framför allt fram under rubriken Estetisk orientering. Här ska konsten vidga och fördjupa elevernas bildsyn och verklighetsuppfattning och konsten lyfts fram som ett slags motvikt till de bilder eleverna ständigt omges av i sin vardag. Man motiverar också att konst ska finnas med i undervisningen med att de bilder som eleverna möter till vardags ofta saknar nationella särdrag. Under estetisk orientering framgår också att eleverna ska studera olika konstarter och de ska studera olika uppfattningar om vilken roll bildkonstnärer kan ha i samhället.

I Lgr 80 är de begrepp som förtydligar elevernas arbete med konst är *studera, bli medvetna, får tillgång till*.

Lpo 94

Konststudier förekommer även enligt Lpo 94 och här motiveras dessa med att de är en ingång till andras tankar och upplevelser och att de är en central del i kulturarvet som skolan ska föra över till eleverna. I läroplanen står uttryckligen att eleverna ska få en kulturhistorisk allmänbildning. Att studera konst ska också leda till att eleverna får grundläggande kunskaper när det gäller tolkning av och förståelse för konstbilder och att de kan nå nya insikter och förståelse för andra kulturer.

Vad som ska ingå i konststudierna i Lpo 94 är bildkonst, konst i traditionell mening, konstbilder. Här skriver man inte om konst separat eller för sig utan vid varje tillfälle tillsammans med andra inslag i undervisningen. Man skriver till exempel om bild och bildkonst som en viktig del av kulturarvet och att konst i traditionell mening är ett av de slags bilder som ska studeras vid sidan av mer vardagliga bilder. Man skriver vidare att miljögestaltning, arkitektur och formgivning är en del av kulturarvet, precis som bildkonsten.

De begrepp som förekommer i Lpo 94 med avseende på elevernas arbete är *studera, få grundläggande kunskaper i att tolka och förstå, får kunskaper om*.

Lgr 11

I Lgr 11 blir gränsen mellan konst och andra bilder och annan visuell kultur allt otydligare. Begreppet konst förekommer vid två tillfällen och är aldrig separerat från bilder i ett större sammanhang. I momentet bildanalys ska till exempel ingå samtida konst- och dokumentärbilder och där ska ingå konstverk och arkitektur från olika kulturer och tider. Man skriver också om historiska bilder, vilket kan tolkas som konst men det är inte självklart.

I Lgr 11 ingår det som står skrivet om konst i bilder som ska analyseras. Här står inget om att konst ska studeras som en separat företeelse och begreppet står, som sagt, alltid i samma mening som andra typer av bilder eller verk. Eleverna ska lära sig *analysera* konst och bilder för att förstå funktion, innehåll och uttryck och de ska kunna *tolka* dessa.

Konst och bilder

Konst ges ett ganska stort utrymme i alla fyra läroplaner. I alla läroplaner, förutom Lgr 80, nämns att konst ska undersökas både ur ett samtida och ett *historisk* perspektiv. En tendens som kan ses under den här rubriken är att konst alltmer genom läroplanerna inbegrips i det större begreppet bilder, att konst alltmer kommit att bli bara en del av de bilder som eleverna ska lära sig förstå snarare än som ett separat moment i undervisningen. Det blir väldigt tydligt när man kommer till den senaste läroplanen.

I Lgr 11 verkar konsten inte vara en del av ett allmänbildande syfte i samma mening som i de tre tidigare läroplanerna. Konsten liksom andra typer av bilder, ska användas för att eleverna ska lära sig att analysera och tolka. I läroplanen antyds att konst inte ingår i undervisningen som allmänbildning utan eleverna ska titta på dem för att förstå *hur bilderna och verken är utformade och vilka budskap de förmedlar* och de ska inte lära sig om de historiska verken utan titta på dem för att *analysera uttryck, innehåll och funktioner*. De allmänbildande inslagen av konststudier framkommer tydligare i de andra läroplanerna:

Lgr 69: *Studium av olika konst- och kulturyttringar. Aktuella företeelser inom konst, konsthantverk och industriell formgivning. Korta konsthistoriska utblickar med orientering om olika kulturer.*

Lgr 80: *Studera olika konstarter och olika idéer om bildkonstnärers roll i samhället*

Lpo 94: *får en kulturhistorisk allmänbildning*

6.2.6 Teckning som fritt skapande

En bit in på 1900-talet ifrågasätter man den noggranna avbildningen som undervisningsätt och lyfter fram elevernas eget skapande. Det fria skapandet skulle ge eleverna möjligheter att hitta personliga uttryckssätt och naturliga bildspråk och dessutom tillfredsställa deras behov av fritt skapande. I den här delen behandlas den sidan av ämnet som handlar om lust, inre upplevelser, personliga uttryckssätt med mera.

Lgr 69

I Lgr 69 är det fria skapandet en tydlig del av undervisningen. Bildframställning, elevernas eget skapande får stort utrymme i den här läroplanen och det är det fria skapandet som premieras. Man skriver att det inte är resultatet av arbetet som är slutmålet utan skapandet i sig och man skriver om att eleverna har ett uttrycksbehov som varierar efter ålder och att det bör ingå många olika möjligheter att uttrycka sig i undervisningen.

Det intuitiva bildskapandet kan ha betydelse för att frigöra och aktivera elever som har motvilja mot att framställa föreställande bilder. Stimulering till sådant bildskapande kan ske genom att eleverna förutsättningslöst får pröva ett visst material eller vissa verktyg. Man kan också utgå från valda föremål och placera dessa utan föresats att återge något redan befintligt för att så småningom övergå till att åstadkomma medvetet byggda mönster. [...] Hos många elever finner man ett uppdämt verksamhets- och uttrycksbehov, som kan beredas utlopp genom experimenterande i material och tekniker, vilket stimulerar och frigör den visuella fantasin (s. 153)

I samband med bildframställning och skapande finns begrepp såsom *fri, behov, frigör, utlopp, stimuleras, lust* och man poängterar att skapandet ska vara förutsättningslöst och experimenterande. Vidare skriver man ganska mycket om elevernas egen visuella fantasi och det är denna som ska utvecklas genom det fria skapandet. Under rubriken *Arbetsätt* står om stimuleringsmoment och där framhäver man undervisningens syfte att väcka förväntan och lust och att man kan åstadkomma detta genom att till exempel lyssna till musik eller ljudupptagningar från olika miljöer i samband med skapandet.

Lgr 80

I Lgr 80 får det fria skapande mindre utrymme än i föregående läroplan men det är fortfarande ganska tydligt framträdande. Det finns begrepp såsom *lust, behov, skaparvilja* och *berättarglädje* i samband med bildframställning. Lgr 80 är uppdelad i fem moment: Bildframställning, bildanalys, bildkommunikation, estetisk orientering och bild och miljö. Bildframställning är den del som tar mest plats textmässigt och även om det fria skapandet inte får en lika given plats som i Lgr 69 så framträder det tydligt.

Man skriver att bildarbete hänger ihop med barnens personlighet och att det är viktigt för deras självkänsla eftersom det hänger ihop med deras förmåga att visualisera tankar och föreställningar. Genom bildarbetet bearbetar barnen intryck och de ges möjlighet att uttrycka sina känslor. Undervisningen ska bidra till att elevernas egna skapande stimuleras och den ska stärka lusten att jobba med bilder liksom möta deras behov av att uttrycka sig i bild.

I Lgr 80 trycker man inte på att det är själva skapandet som är det centrala, snarare än resultatet även om man inte heller lyfter fram resultatet som det viktigaste. I motiveringen till bildframställning skriver man om skapandets koppling till elevernas inre och att det utgör ett behov hos dem. När man läser om de moment som ska ingå i bildframställningen får man inte samma intryck av att arbetet är förutsättningslöst och fritt utan där verkar bildframställningen ses som ett medel för att nå olika typer av förståelse eller för att utveckla olika förmågor. Eleverna ska till exempel bli medvetna om hur olika färger kan användas för att framkalla olika stämningar, de ska lära sig uttrycka rörelse i bild, de ska utveckla sin förmåga att arbeta med både två- och tredimensionella bildtekniker.

Lpo 94

I Lpo har utrymmet för det fria skapandet krympt än mer. Men det finns kvar och man kan bland annat se begreppen *spontan förmåga, lust, behov* och *känsla* i samband med den skapande verksamheten. Man skriver att alla har en spontan uttrycksförmåga och att eleverna har ett behov av att formulera sig i bild för att kunna lyfta fram sina iakttagelser, åsikter, känslor och erfarenheter. Undervisningen ska möta elevernas behov och stimulera deras lust att arbeta med bilder.

I Lpo 94 närmar sig det fria skapandet den kommunikativa delen av undervisningen och det framgår inte tydligt om eleverna ska lära sig att skapa bilder för en inre resa eller för att lära sig att kommunicera med bilder. Det som skrivs om elevernas lust och behov av att uttrycka känslor och erfarenheter i bild står i ett sammanhang var man även lyfter fram ämnets kommunikativa inslag.

Lgr 11

I Lgr 11 är utvecklingslinjen inte alls självklar och det som står formulerat med en tänkbar koppling till det fria skapandet är att eleverna genom undervisningen ska utveckla sin kreativitet och intresse för att skapa. Att denna kreativitet eller detta skapande skulle vara kopplat till något slags inre resa där skapandet är det centrala framgår inte på något sätt utan skapandet kan lika gärna vara fotografering för en artikel eller ett arbete i Photoshop som experimenterande arbete för arbetets egen skull. Av kunskapskraven framgår ungefär samma sak. Eleverna ska för att få E kunna använda olika tekniker och material och de ska pröva hur de kan användas på olika sätt för att skapa olika uttryck. Möjligen kan detta avse något slags fritt skapande, men, igen, det framgår inte om det är resultatet eller arbetet sig som är slutmålet, eller om den inre upplevelsen är viktig.

Det fria skapandet som en del av bildspråket

Det fria skapandet får genom de fyra läroplanerna allt mindre utrymme. I Lgr 69 tillskriver man det ganska stor betydelse och man motiverar motiverar det fria skapandet med att eleverna har ett behov och att de genom skapandet kan frigöras. I Lgr 69 framkommer att eleverna ska få tillgång till mycket material och tillåtas experimentera med detta, varigenom eleverna ska kunna uttrycka sina upplevelser. Det fria skapandet finns kvar tydligt i Lgr 80 där man skriver om lust, skaparvilja och berättarglädje liksom tydliggör att skapandet fungerar som ett sätt att göra tankar synliga. Man skriver till och med att bildarbetet är viktigt för elevernas självkänsla. Det är inte lika tydligt som i föregående läroplan att det är själva arbetet som är det centrala, snarare än resultatet. Men det står som sagt inte heller att resultatet är slutmålet.

I Lpo 94 finns tendenser till det fria skapandets betydelse kvar men motiveringarna är inte riktigt lika tydliga. Formuleringarna är delvis samma som i den föregående kursplanen - *möta deras behov av att bearbeta och gestalta iakttagelser och uttrycka åsikter, känslor, erfarenheter*. Efter denna

formulering går Lgr 80 vidare till att skriva om elevernas form- och färgsinne medan man i Lpo 94 skriver vidare om bildspråk och känsla för bildens uttryckssätt. Kanske ett tecken på att det fria skapandet börjar närma sig den kommunikativa delen av ämnet.

Det som står i Lgr 11 är inte självklart tillhörande under den här rubriken, men påvisar eventuellt en ny riktning. I Lgr 11 finns inga formuleringar kring lust eller motiveringar att bildskapande hänger ihop med självkänsla eller ett naturligt behov hos eleverna. Det finns inte heller tydliga gränser mellan olika typer av bildframställning. Det fria skapandet kan kopplas till bildframställning med traditionella, hantverksbaserade metoder men i Lgr 11 skiljer man inte mellan dessa metoder och andra utan skriver att eleverna ska kunna arbeta med olika material, tekniker och verktyg. Här kan det fria skapandet kanske ha en plats men den är inte självklar. Vidare verkar resultatet vara viktigare än själva skapandet. Eleverna ska kunna göra olika slags bilder som berättar, informerar, uttrycker åsikter, upplevelser och erfarenheter och de ska kunna föra fram bildernas budskap. I Lgr 11 kan det fria skapandet - igen - finnas som en del av bildframställningen men det är tveksamt.

6.2.7 Teckning som avkoppling

Om förväntningar på bildämnet som ett andningshål eller avkoppling finns inget av i de fyra läroplanerna. Den avkoppling som Åsén skrev om var inget uttalat läroplansmål och det var inte heller något som verkade förekomma i diskussioner i någon stor utsträckning. Att bild skulle fungera som rekreation för eleverna i den faktiska undervisningen finns det tecken på i Skolverkets utredningar (NU 1998 och 2003) men det förekommer inga sådana antydningar i läroplanerna.

6.2.8 Bild som kommunikationsämne.

Det ökade utbudet av bilder i samhället resulterade i livliga diskussioner kring teckningsämnets innehåll på 1960-talet. Många ville att det skulle finnas utrymme för de bilder som eleverna mötte i vardagen utanför skolan, i undervisningen. Den här delen rör alltså bilder som ett sätt att kommunicera.

Lgr 69

I Lgr 69 gäller den kommunikativa delen av teckningsämnet framför allt förståelse. Eleverna ska lära sig förstå bilder och hur de kan användas i kommunikativa syften. Elevernas förmåga att själva framställa olika bilder som förmedlar olika saker finns också med men det är förståelsen av andras bilder som ges mest utrymme. I undervisningen ska ingå många olika typer av bilder och dessa ska eleverna studera och få kännedom om och dessutom ska undervisningen bidra till att elevernas förmåga att iakta och analysera bilderna.

De kommunikativa inslagen är ganska tydliga men de ges inte stort utrymme i Lgr 69 utan nämns oftast nästan som i förbigående. När det gäller elevernas eget skapande så är det fria arbetet det centrala medan bildframställning i kommunikativt syfte bara nämns i en enda mening, även då i förbigående och i samband med att andra saker lyfts fram. Under rubriken Allmänna synpunkter för man dock in många olika bilder och olika typer av bildframställning inom kommunikation och skriver att det fria skapandet, liksom teknisk ritning är en form av kommunikation. Sett på det viset får denna del betydligt större utrymme.

Lgr 80

I Lgr 80 har benämningen för ämnet bytt namn från Teckning till Bild som ett slags markering för en ny riktning mot kommunikation. Där finns bildkommunikation med som en av de fem huvuddelarna. Det är den del som är kortast formulerad:

För att eleverna skall bli medvetna om bilden många möjligheter att underhålla, förmedla nyheter, undervisa, propagera och påverka skall eleverna lära sig att använda bilder i bestämda syften. Bildkommunikationen är viktig i skolans kulturliv och har som en av sina uppgifter att ställa den gemensamma arbetsmiljön under diskussion och ge eleverna lust att göra den mer uttrycksfull. Eleverna skall i ämnet och i samband med undervisningen i andra ämnen tillverka bilder för att ge kunskaper och anvisningar, informera och förmedla nyheter, propagera och göra reklam, underhålla och roa (s. 73)

Användningen av bild som språk finns även med under andra rubriker och det framgår igen att eleverna ska lära sig att använda bilder som en del av språket, de ska lära sig att skapa bilder självständigt och använda dem i kommunikation och de ska lära sig förstå andras bilder och hur de kan användas på olika sätt. I läroplanen står uttryckligen att bildspråket är ett kommunikationsmedel och att detta kan jämföras med kommunikationen som sker genom tal, läsning och skrift.

Lpo 94

Även av Lpo 94 framgår att elevernas kommunikativa förmåga gäller både förståelse för andras bilder och det egna skapandet. Medan man i Lgr 80 skrev ganska specifikt om vilka olika typer av kommunicerande bilder eleverna skulle kunna framställa och analysera så står det inga sådana exempel i Lpo 94. Där står att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar sitt bildspråk och att den ska inriktas både mot elevernas egen kommunikativa förmåga och deras förmåga att förstå andras bilder. Arbetet med bilder på detta sätt ska dessutom ge eleverna en större förståelse för verkligheten. Där står, som sagt, inga specifika exempel på vilka bilder som ska ingå. Däremot har man blivit tydligare med vad som kan ingå på andra sätt och skriver att eleverna ska arbeta med samspelet mellan text, ljud och bild. Man trycker också på att linjen mellan bild och text blivit otydligare och att dessa i allt större utsträckning integreras.

I Lpo 94 är det också tydligt att man ser bildkommunikation som något jämförbart med det skriva och talade språket. Man skriver att bilden är ett språk som kan påverka och kommunicera precis som tal och skrift och man jämför bildämnet med svenska eftersom man genom både ger eleverna ökade uttrycksmöjligheter.

Lgr 11

Som i många andra fall är Lgr 11 den som är mest koncist formulerad. Där får bildkommunikation mycket utrymme genom att det genomsyrar det mesta av innehållet. Men det skrivs inte om det lika tydligt eller mycket som i de andra läroplanerna. Bildkommunikation går snarare som en röd tråd genom alla olika moment. Undervisningen ska bidra till att eleverna lär sig att själva kommunicera med bilder och den ska bidra till att eleverna förstår sig på andras bilder och hur dessa kan användas i kommunikation. Gränserna mellan bildämnets olika delar är ganska otydliga i Lgr 11 och de flesta delar verkar finnas för att mynna ut i elevernas egen förmåga att kommunicera med bilder.

Om man tittar på det eleverna förväntas kunna vid slutet av nian så framgår att det framför allt är de kommunicerande färdigheterna som är viktiga. Under kunskapskraven står även formulerat vad som gäller för elevernas förståelse för bilder men där går förståelsen över gränserna för kommunikation och gäller en djupare bildanalytisk förmåga. Av läroplanens olika delar framgår att eleverna ska lära sig förstå hur bildkommunikation fungerar men det som förväntas av eleverna vid slutet av

grundskolan är att de kan använda den förståelsen i sin egen bildframställning snarare än att visa förståelsen som något separat.

Kommunikation som färdighet

Det som framkommer tydligast vid en jämförelse mellan de fyra kursplanerna är att när det gäller kommunikation så krävs vid tiden för Lgr 11 en större grad av färdighet inom kommunikation. Genom alla läroplaner kan man se att eleverna ska kunna framställa egna bilder som kommunicerar något men man kan också se hur kraven på dessa bilder kommunikativa funktion ökar. I Lgr 69 står att undervisningen *successivt och systematiskt ska utveckla elevernas förmåga att framställa* bilder som kommunicerar medan man i Lgr 11 skriver att eleven *kan*. Det kan te sig som hårklyverier men Lgr 69 ger en känsla av att öva eleverna på bildkommunikation medan Lgr 11 har förväntningar på ett ganska avancerat bildspråk hos eleverna. På liknande sätt uttrycker Lgr 80 förväntningar på att eleverna ska kunna skapa olika typer av bilder men de ska *öva* sin förmåga att uttrycka budskap medan man i Lgr 11 vill att de ska använda sitt bildspråk och genomarbetade uttrycksformer så att budskapet framgår. I mina ögon uttrycker det olika saker - att öva ställer lägre krav.

Intressant är att man i Lgr 80 och Lpo 94 skriver om bildkommunikation som ett språk och ett uttrycksmedel jämförbart med svenska som ämne. Och intressant är att man i Lgr 80 ser bildkommunikationen som en viktig del av skolans kulturliv och att man ser den som en ett medel att göra arbetsmiljön mer uttrycksfull.

Som framkom tidigare ska eleverna även lära sig förstå bilder och av deras förståelse för hur bilder fungerar verkar de fyra läroplanerna ha ganska lika förväntningar. Man vill att eleverna ska bli kritiskt medvetna, lära sig uppfatta budskap, förstå att olika bilder har olika syften och så vidare. I förståelsen av bilder ser jag inga nämnvärda skillnader även om kommunikations-färdigheterna som krävs i, särskilt Lgr 11, tyder på att man har höga förväntningar även på elevernas förståelse för hur bilder fungerar.

6.3 Sammanfattning av resultatet

6.3.1 Ett nytt ämne

Fram till mitten av 1900-talet så verkar den tekniska ritningen och det fria skapandet vara de största, delvis konkurrerande, delarna av ämnet. Genom undersökningen av de fyra läroplanerna kan man se att dessa inslag försvinner medan de kommunicerande får allt större plats. De yrkeskvalificerande motiveringarna för bildämnet finns inte kvar i någon av de fyra läroplanerna. Den tekniska ritningen som förekommer i Lgr 69 verkar snarare vara en del av det utbud av bilder som ska ingå i elevernas bildförståelse och som en del av det nya momenten bild och miljö vari man arbetade med arkitektur och utformningen av elevernas egna miljöer.

Den tekniska ritningen fick konkurrens av det fria skapandet när det gäller elevernas skapande några decennier in på 1900-talet och senare verkar även det fria skapandet ha fått ge vika för kommunikation. Skapandet som en inre, personlig upplevelse finns kvar tydligt i Lgr 69 men även detta tonas ner allt mer i de efterföljande läroplanerna och i Lgr 11 kan det möjligen finnas kvar men det är oklart om skapandet i sig är målet eller om det är resultatet som är slutmålet. När man läser tidigare forskning verkar diskussionerna kring det fria skapandet verkar ha varit stora och pågick under en stor del av 1900-talet. Tankar om barns psykologiska utveckling fanns i bakgrunden och under 50- och 60-talen så var utvecklingslinjen den mest framträdande. Men till Lgr 11 är alltså även denna stora del av teckningsundervisningens historiska rötter i stort sett borta.

Redan i Lgr 69 får kommunikation ett visst genomslag och denna del av undervisningen får sedan allt större utrymme och i Lgr 11 genomsyrar den det mesta. Bytet från benämningen teckning till bild vittnar om denna förändring som sedan blivit allt tydligare.

6.3.2 Utvecklingslinjerna

Inom de utvecklingslinjerna som jag läste ut av Åséns forskning fram till slutet av 1980-talet rymdes i stort sett allt innehåll i de undersökta läroplanerna. Alla utvecklingslinjer, förutom teckning som avkoppling, finns kvar i någon utsträckning, om än i det närmsta obefintlig i vissa fall och som rest enbart i Lgr 69 i andra. Uppövande av iakttagelseförmågan nämns i Lpo 94, den tekniska ritningen finns kvar i Lgr 69. De konsumentkvalificerande inslagen finns kvar om man ser denna del som ett led i att bistå eleverna med medel för att förhålla sig till bilder i omgivningen, genom alla läroplaner. Bildämnets uppgift i det här området är snarare att göra eleverna till medvetna varu- och mediakonsumenter, än att få dem att uppskatta industriernas produkter såsom motiveringen var från början. Syftet verkar inte vara att skapa köpare utan snarare bildmedvetna medborgare. I det här sammanhanget sticker Lgr 80 ut genom att ge intryck av att vara kritiskt inställd till bildutbudet i elevernas vardag och genom att lyfta fram skolans roll ett slags motvikt till dessa.

Under 1900-talet kan man se hur bilder förekommer som åskådningmaterial, som ett sätt att ta till sig kunskap på ett sätt som ter sig allt mer självklart och naturligt. I alla fyra läroplaner framhävs bilden som ett sätt att tillägna sig och bättre förstå olika kunskapsområden. Däremot finns inga tecken på att bildämnet skulle fungera som stöd åt andra ämnen. Denna utvecklingslinje kan man snarare se som något större, som en del av ett annat sätt att arbeta och tillägna sig kunskap. Även de konstbildande delarna finns kvar i läroplanerna även om man i Lgr 11 inte kan utläsa någon skillnad mellan konstbilder och andra bilder. Genom de tre förra läroplanerna framhävs konst som ett slags allmänbildning, något ska studeras.

Det fria skapandet, finns som sagt kvar i mycket stor utsträckning i Lgr 69 men ges allt mindre plats genom de efterföljande dokumenten. I Lgr 11 kan det möjligen ingå som en del av att eleverna ska utveckla sin kreativitet och intresse för att skapa men det är inte självklart att det är det fria skapandet som avses. Syftet med bilderna och deras funktion verkar vara viktigare än skapandeprocessen som en inre upplevelse. Teckning som avkoppling finns inga spår av i någon av dokumenten. Däremot visar statliga utvärderingar att det är en betydelsefull del av hur eleverna ser på den faktiska undervisningen (om detta skrivs mer nedan).

Bild som kommunikationsämne är den utvecklingslinje som tillkommit senast och blev en del av undervisningen och syftet med ämnet i och med Lgr 69. Det är då kanske inte så konstigt att det är denna utvecklingslinje som är allra mest och tydligast framträdande. Denna del har inte bara fått allt mer utrymme utan har kommit att bli det som präglar ämnet. I Lgr 69 var bildkommunikation bara ett ganska litet moment medan det fria skapandet fick större utrymme men när man kommer till Lgr 11 så är det de kommunicerande inslagen som genomsyrar i stort sett allt i undervisningen.

Eftersom de flesta av utvecklingslinjerna går ganska långt bak i tiden så trodde jag i början av arbetet att jag skulle behöva lägga till ytterligare någon linje. Att det inte behövdes ser jag som ytterligare en intressant del av resultatet. Det yrkeskvalificerande motivet som låg bakom tillkomsten av ämnet på 1800-talet i den offentliga skolan är borta och vissa av de andra utvecklingslinjerna finns kvar bara marginellt. Men ingen ny utvecklingslinje har tillkommit, enligt

resultatet av min undersökning. Allt innehåll i de fyra läroplanerna kan kopplas till någon av utvecklingslinjerna.

6.3.3 Integrerade moment

Ytterligare en tydlig och intressant del av resultatet är att olika utvecklingslinjer flätats samman och blivit integrerade delar av bild som kommunikation. Genom läroplanerna från 1969, 1980 och 1994 kan man ganska tydligt se de olika utvecklingslinjerna, som olika moment av undervisningen. I Lgr 11 däremot blir det svårt att skilja mellan dem. Bilder som tidigare ingått dels i den konsumentfostrande delen, dels i konstbildningen utgör tillsammans de bilder som eleverna enligt Lgr 11 ska lära sig att tolka. Där står inget om att konst ska studeras som en företeelse separerad från bilder i övrigt, som en del av allmänbildningen och där står inget om att mediebilder ska analyseras på något annat sätt än konstbilderna. Begreppet bilder används brett och verkar inkludera alltifrån Mona Lisa till arkitektur till reklam, film och installationer. Och alla dessa olika bilder ska eleverna kunna tolka:

Eleven kan tolka såväl samtida som historiska bilder och visuell kultur och för då enkla och till viss del underbyggda resonemang med kopplingar till egna erfarenheter, andra verk och företeelser i omvärlden. Dessutom beskriver eleven bildernas och verkens uttryck, innehåll och funktion på ett enkelt sätt med viss användning av ämnesspecifika begrepp (Ur kunskapskraven för E, Lgr 11, s. 24)

Det fria skapandet framkommer inte heller som en tydlig, egen del utan kan snarare möjligen förekomma som en del av de kommunikativa inslagen, eller som ett sätt att öva sig på att uttrycka olika budskap. Man kan ana att det fria skapandet finns som en del av syftet och förväntningarna på ämnet men detta tydliggörs inte och syftet och budskapet i bilden verkar vara överordnat själva arbetet.

Även bildframställning och förståelsen av bilder har närmat sig varann och är emellanåt svåra att skilja åt i Lgr 11. I min analys framträder att kommunikationen i bildämnet blivit allt mer en fråga om färdighet genom de undersökta läroplanerna och bakom denna färdighet ligger förståelsen för bilder, inte mediabilder och konstbilder som separata, utan bilder i vid bemärkelse. Även skiljelinjen mellan förståelse och analys å ena sidan och bildframställning och färdighet å andra sidan har blivit otydligare. Övervägande del av det eleverna ska kunna har att göra med den egna framställningen och det egna skapandet medan en mindre del fokuseras på att förtydliga hur och i vilken utsträckning eleverna ska förstå bilder. Samtidigt som förståelsen ska ligga som grund för elevernas egna bildframställningar. I Lgr 69 och Lgr 80 är det tvärtom, förståelsen får större utrymme än elevernas kommunikativa färdigheter och det finns tydliga skiljelinjer mellan de två olika delarna.

7 Slutsats/analys

7.1 Läroplanerna i relation historien

Med tanke på att bildämnet i den offentliga skolan från början inriktades på att kvalificera arbetskraft genom att utveckla iakttagelseförmågan och teknisk ritfärdigheter så har ämnet verkligen gjort en totalvändning. I min undersökning av läroplanerna fanns inga spår av sådana förväntningar efter Lgr 69. Ämnet är nu, på formuleringsnivån, något helt annat än sitt ursprung och handlar framför allt om kommunikativa färdigheter:

Teckningsämnet har undergått genomgripande målsättningsförändringar sedan det på 1850-talet mer allmänt infördes i den svenska folkundervisningen. [...] För teckning har emellertid inte bara metodiken förvandlats vid olika tillfällen utan även målen. Ideologier på 1940-talet hävdade lika bestämt som ämnets förespråkare vid 1800-talets slut vikten av teckning och målning i skolarbetet, men de hade en helt annan uppfattning om varför det var viktigt. (Nordström och Romilson, 1970, s. 25)

Genom Petterssons och Åséns forskning kan man se hur de yrkeskvalificerande inslagen i undervisningen trängs ut successivt av konstbildning och elevernas fria skapande. Detta hade att göra med ämnets allt starkare koppling till fritid och personliga intressen, snarare än till yrkeslivet. Kvalificering för jobb eller vidare studier blev en angelägenhet för allt färre (Pettersson och Åsén) Teknisk ritning finns kvar i Lgr 69 men i begränsad utsträckning och till Lgr 80 är denna utvecklingslinje helt borta. Därefter har konstinslagen i undervisningen blivit mindre allmänbildande och allt mer en del av bildkommunikation och bildanalys och det fria skapandet har fått allt mindre utrymme.

Den konsumentkvalificerande delen av teckningsundervisningen som Pettersson och Åsén skriver om angående 60-talet - att lära eleverna att hantera det ökade bildutbudet och förse dem med redskap att förhålla sig till detta genom undervisningen - finns däremot tveklöst kvar i hög grad i alla fyra läroplaner. Lgr 80 sticker ut genom att antyda en negativ värdering av bilderna som eleverna möter i vardagen och genom att tydliggöra undervisningens betydelse som motkraft till dessa bilder. Det är också denna läroplan som är tydligast när det gäller vilken inverkan bilderna kan ha på individen. På samma sätt finns konsten med i undervisningen om än i en mindre allmänbildande skepnad i Lgr 11. När vi kommer till läroplanen på 2000-talet så kan man se att *teckning för konsumentkvalificering*, *teckning för konstbildning* och *bild som kommunikation* hör nära samman och det är svårt att tala om dessa som tre olika linjer. Genom alla fyra läroplaner har den konsumentkvalificerande delen och den kommunikativa varit väldigt nära men i Lgr 11 kan man som sagt se att även konsten kommit in som en del av dessa. Alla dessa tre utvecklingslinjer finns kvar genom de undersökta läroplanerna.

Teckning som avkoppling gavs inte stort utrymme i Åsén forskning och det verkar inte ha haft någon avgörande inverkan på ämnets historia. Det är kanske anledningen till att jag inte hittade några rester av det i de undersökta läroplanerna. Ämnet som stöd för andra ämnen i ordens faktiska betydelse, att teckningen användes av andra ämnen för att hjälpa inlärningen av dessa finns inte kvar i läroplanerna men om man ser utvecklingslinjen som ett sätt att använda bilder som åskådningmaterial för att förstärka eller hjälpa inlärning så verkar det ha blivit en naturlig del av undervisningen. Om man ser till denna del i ett större perspektiv så kan man konstatera att bilder får ganska stort utrymme som förstärkare eller förmedlare av information. Tidningar, läroböcker och text överlag kompletteras i allt större utsträckning av bilder och föreläsningar och muntliga presentationer förstärks numera i mycket stor utsträckning av visuella hjälpmedel.

7.2 Den kvalitativa innehållsanalysen och resultatet

Resultatet av den kvalitativa innehållsanalysen blev mer täckande än jag hade trott. Eftersom jag analyserade läroplanerna efter utvecklingslinjer i Åséns forskning så förväntade jag mig att mycket av dokumentens innehåll skulle få utelämnas. Men mycket innefattades i linjerna. Analysen och resultatet ger en tydlig bild av bildämnet utveckling genom läroplanerna och min förståelse för ämnet har blivit avsevärt mycket större. Man får en bild av bildämnet utveckling genom en

kvalitativ innehållsanalys som man inte kan uppnå genom kvantitativ forskning. Eftersom kvalitativ forskning baseras på tolkningar snarare än mätbarhet och generaliserbarhet är det möjligt att titta på ett område lite djupare och jag tycker att min undersökning ger en ny förståelse för både bildämnet och för skolans verksamhet till viss del.

Utvecklingslinjerna har jag, som sagt, läst ut själv av tidigare forskning. De täcker, som nämnts, i stort sett allt av läroplanernas innehåll och genom dem framträder en mycket tydlig bild av både innehåll och utveckling av läroplanerna. Vissa delar av läroplanernas innehåll platsar inte självklart i utvecklingslinjerna men jag har gjort urvalet vid flera olika tillfällen för att se om resultatet blir detsamma och jag har lämnat undersökningen emellanåt för att skapa distans till det och därmed kunna gå in med nya ögon. För att resultatet skulle bli läsvänligt så fick jag vara selektiv i de utdrag jag tog med och utelämnade därmed andra men även här har jag jobbat så systematiskt och noggrant som möjligt genom att göra urvalen vid olika tillfällen för att se om de blev desamma.

Att ha baserat undersökningen och analysen på utvecklingslinjerna har varit mycket givande och ger en tydlig bild av ämnets utveckling. Men några saker har likväl utelämnats och detta gäller inte minst förväntningarna på elevernas sätt att arbeta. Genom läroplanerna kan man tydligt se allt högre krav på initiativtagande, självständighet, eget ansvar, problemlösning o.s.v. Det framgår inte heller nu att man i Lgr 80 såg teckningsundervisningen som kopplad till det kulturella livet utanför och i mycket större utsträckning poängterade kulturens vikt och att eleverna borde vara en aktiv del av denna.

7.3 Vidare forskning

Som påpekats ger en läroplansanalys en begränsad bild av bildämnet. Läroplaner berättar om vilken kunskap som skolan förväntas lära ut, de berättar om vilka värderingar som anses viktiga och som skolan ska föra över till eleverna och så vidare. Men de ger ingen alls uppfattning om hur skolans verksamhet faktiskt ser ut eller vad som faktiskt lärs ut i bildsalarna runt om i Sverige. Och det är här som, i mina ögon, den mest intressanta framtida forskningen kunde bedrivas.

Genom Skolverket har stora nationella utvärderingar av skolans verksamhet utförts (NU 1998 och NU 2003). Dessa visar att undervisningen på realiseringsarenan är något annat än den som beskrivits ovan, den på formuleringsarenan. Utvärderingarna visar till exempel att ungefär 3/4 av undervisningen i bild går till bildframställning med traditionella metoder fastän den kommunikativa delen av ämnet lyfts fram som viktig och fastän bildframställning med traditionella metoder inte alls ges så mycket utrymme i kursplanen från 1994. Utvärderingarna tyder också på att skolverksamheten, inklusive undervisande lärare, elever och lärarkollegier överlag uppfattar bildämnet på ett sätt som inte stämmer överens med Skolverkets intentioner.

7.3.1. Utvecklingslinjerna på realiseringsarenan

Och om man analyserade utvecklingslinjerna som jag tagit fram för den här undersökningen i förhållande till skolan på realiseringsarenan skulle resultaten förmodligen bli något helt annat. Utvärderingarna visar, som nämnts ovan, bland annat att den kommunikativa sidan av bildämnet inte ges alls mycket utrymme i bildämnets undervisning. I det här arbetet har jag fastslagit att kommunikation genomsyrar det allra mesta av innehållet i läroplanen och det utgör en central del av Skolverkets intentioner med ämnet. Jag har också fastslagit att det fria skapandet möjligen kan ses som en del av läroplansinnehållet i Lgr 11 men att det inte är inte självklart. Det fria skapandets koppling till elevernas inre och personliga uttryck kan läsas ut av kunskapskraven i Lgr 11 men man

kan lika gärna se det som en del av elevernas kommunikativa förmåga där resultatet och bildernas uttryck är slutmålet. I verkligheten, visar utvärderingarna, ägnas större delen av undervisningen till det fria skapandet.

Utvecklingslinjen som är kopplad till bildämnet som avkoppling gavs inte något stort utrymme i den tidigare forskningen och i de undersökta läroplanerna hittade jag inget alls som tydde på en sådan inriktning. Utvärderingarna däremot visar att många av eleverna ser ämnet som sådant, som något slags avkoppling, något som är skönt att komma till som ett avbrott i deras teoretiska vardag.

På skolan där jag jobbar arbetade vi med bland annat tekniska ritningar när jag började där för några år sedan, som en del av större arbeten med andra syften än att lära sig just tekniska ritningar visserligen, men ändå. Där fick även bildanalys ett ganska litet utrymme och precis som utvärderingarna visade kretsade arbetet framför allt kring bildframställning med traditionella tekniker. Vi jobbade även med fokusövningar med syfte att lära eleverna koncentrera sig och lära sig att verkligen iaktta. Ett underordnat syfte blev att njuta av lugnet och ordningen som dessa övningar förde med sig. Det skulle, som sagt, vara intressant att se hur det fungerar på andra skolor för jag tror inte att den skolan jag arbetar på är ovanlig på något sätt. Att titta på hur rester av gamla föreställningar av ämnets funktion ser ut i den faktiska undervisningen skulle utgöra en mycket intressant undersökning.

Åsén (2006) menar att bildämnet ofta legat i framkant när det gäller läroplansformuleringar och att dessa haft en ordentlig vetenskaplig grund. Han menar att teckning/bild har legat rätt i tiden när det gäller det kulturella klimatet men att ämnet har varit svårt att förändra i undervisningsvardagen. Detta tror han kan bero dels på att ämnet inte bara förändrats genom att innehållet bytts ut, förändringarna har snarare inneburit att innehållet ökat och att det blir för svårt för lärarna att få plats med allt i undervisningen. Och att de då prioriterar det gamla vanliga.

Det skulle framför allt vara intressant att undersöka skolans verksamhet på realiseringsarenan. Det skulle också vara intressant att få veta mer om skillnaderna mellan denna och formuleringsarenan och möjligen också undersöka anledningen till den stora skillnaden dem emellan. Den forskning kring bildundervisningens vardagliga verksamhet som jag ser som mest givande skulle vara fortsatt kvalitativ och till exempel gå in på djupet i de resultat som Skolverkets utvärderingar visar. Några förslag på vidare forskning:

- Intervjuer med elever för att få veta mer om hur de uppfattar och upplever bildämnet
- Intervjuer med bildlärare för att se hur de förhåller sig till kursplanen som de är verksamma under
- En kombination av observationer och intervjuer för att få veta mer om hur undervisningen faktiskt går till och vilket innehållet är
- Intervjuer med bildlärare för att undersöka hur de arbetar med ämnets kommunikativa fokus och kanske därigenom få veta anledningen till att det får så lite utrymme
- Observationer och/eller intervjuer för att undersöka bildämnets roll på olika skolor, om det finns tendenser till att se bildämnet som ett slags hjälpnumera till exempel.

7.4 Min undersökning

Att studera läroplaner innebär att förstå skolans verksamhet i ett större perspektiv. Som verksam lärare har är det ofta fullt upp med att ta itu med skolvardagen och tiden räcker sällan för att stanna upp och reflektera vad uppdraget egentligen går ut på. Att läsa läroplanen och kursplanen för det ämne man undervisar i kan ge klarhet, men att bara titta på den gällande läroplanen ger en ganska begränsad syn och den tolkas lätt som en bekräftelse på att det man redan gör är rätt. Att sätta flera efterföljande läroplaner i relation till varandra och jämföra dem kan däremot ge en ganska klar och tydlig bild. Då framgår vad som ses som viktigt vid olika tidpunkter och därmed vad som ses som viktigast nu. Skillnaderna och likheterna som kommer fram vid en jämförelse tydliggör det nuvarande uppdraget. Ett än större historiskt perspektiv kan naturligtvis bidra med ytterligare tydlighet.

Detsamma gäller naturligtvis analyser av kursplanerna för olika ämnen. Av den nuvarande kursplanen för bild till exempel så framgår vad undervisande lärare förväntas jobba med och de borde kunna rätta mig efter detta om materiella förutsättningar finns. Men förståelsen för det egna ämnet blir än klarare om jag dessutom jämför den nuvarande med föregående. Ingen läroplan eller kursplan formuleras om från grunden, det finns alltid rester från de föregående. Därför kan studier av äldre läroplaner ge ett tydliggörande perspektiv för ämnet man undervisar i. Det blir tydligt vad som är viktigt, vissa saker prioriteras mindre, andra mer vid olika tillfällen och sedan kanske detta skiftar.

Vid en jämförelse av två efterföljande läroplaner blir skillnaderna inte särskilt stora men om man jämför två med längre tid emellan så förstår man tydligare utvecklingen. Det ger en större förståelse för det egna ämnet, och en större förståelse för skolans verksamhet i förhållande till styrdokumentet.

Referenslista

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Florin, C. (2010, mars). *Från folkskola till grundskola 1842-1962*. Hämtad 2014-04-26 från <http://www.lararnashistoria.se>.

Egidius, H. (2001). *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Borås: Natur och kultur.

Hansson, H (1992). När varje lärare kunde teckna. Lind U., Hasselberg, K. & Kuhlhorn, B. M. (red) *Tidsbilder; perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Utbildningsradion

Liljequist, K. (1994). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Lind U., Hasselberg, K. & Kuhlhorn, B. M. (red) (1992). *Tidsbilder; perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Utbildningsradion.

Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2005). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.

Lundgren, U. P. (2004). Läroplaner: Historia och framtid, ur *Läroplaner och kursplaner som styrinstrument*. Stockholm: Skolverket.

Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan; om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Marklund, S. (1998). *Skolväsendets centrala ledning; Från Gustav Vasa till Skolverket*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Nordström G. Z. och Romilson C. (1970). *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Aldus/Bonniers.

Nordström G. Z (1994). *Bildlärarutbildningen, I tanken och handen, Konstfack 150 år*. Stockholm: Page One.

Pettersson S. & Åsén G (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: Traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.

Salin, S. (2010) *Läroverkens utveckling i Sverige*. Hämtad 2014-04-26 från <http://www.lararnashistoria.se>.

Skolverket (1980) *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

Skolverket (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolverket (1998) *Nationella utvärderingen av grundskolan 1998, rapport nr 175*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2003) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 -Bild, ämnesrapport till rapport 253 (NU03)*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm: Edita

Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm: Skolöverstyrelsen

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Stundetlitteratur.

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