



Vad politiken gjort med bildämnet

En forskningsöversikt om skolpolitikens påverkan på bildämnet i Sverige

Namn: Mathilda Eskilsson & Katrine Lif
Program och ämne: Ämneslärarprogrammet Bild



Självständigt arbete 1	15 hp
Kurs:	LGBD2G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT 2024
Handledare:	Marie-Louise Hansson-Stenhammar
Uppsatsbedömare:	Margaretha Häggström
Kursexaminator:	Marie-Louise Hansson-Stenhammar

Nyckelord: skolreform; bildämnet; skolpolitik; Sverige; politisk påverkan; estetiska ämnen; estetisk verksamhet; läroplaner; kursplaner; utbildningshistoria

Abstrakt

Bildämnet har under de senaste decennierna genomgått förändringar i form av ändrad ämneskonception, minskade timmar och försämrade förutsättningar för lärare. Allt detta är konsekvenser av skolpolitiken. Syftet med denna forskningsöversikt är att belysa tidigare forskning om hur bildämnet har påverkats av de skolreformer och den skolpolitik som förts under de senaste decennierna i Sverige. Utifrån tidigare forskning, bestående av både filosofiska resonemang och empiriska studier har vi gjort en tematisk analys. Kategorierna uppstod under läsningen och används för att strukturera innehållet i resultatet.

Slutsatsen av vårt arbete är att det skett en försämring av bildämnets förutsättningar och att ämnet är i behov av ett tillkännagivande för dess legitimitet.

Innehållsförteckning

1 Inledning	2
2 Syfte och frågeställningar	5
3 Bakgrund	6
3.1 Bildning.....	6
3.2 Bildämnets traditioner och kulturpolitiken.....	7
3.2.1 Den tekniska traditionen.....	7
3.2.2 Det fria skapandet.....	7
3.2.3 Den kommunikativa traditionen.....	8
3.2.4 Läget nu.....	9
4 Metod	10
4.1 Vad är en litteraturstudie?.....	10
4.2 Vårt insamlade av material.....	10
4.3 Vår analysmetod.....	11
4.4 Reliabilitet och validitet.....	12
4.5 Etiska överväganden.....	12
5 Resultat	14
5.1 Vårt urval.....	14
5.2 Forskningsanalys.....	20
5.2.1 Om ämnets karaktär.....	20
5.2.2 Större perspektiv på förändringarna.....	21
5.2.3 EUs åttonde nyckelkompetens.....	23
5.2.4 Estetisk verksamhet och elevers val.....	24
5.2.5 Lärares förutsättningar.....	27
5.2.6 Nuvarande situation.....	29
5.2.7 Sammanfattning.....	30
6 Diskussion	31
6.1 Kritisk reflektion av urval.....	31
6.1.1 Filosofiska resonemang.....	31
6.1.2 Empirisk forskning.....	32
6.1.3 God forskningssed.....	34
6.2 Resultatdiskussion.....	34
6.2.1 Förändringar i praktiken.....	35
6.2.2 Förändringar i styrdokumentet.....	38
6.2.3 Bildämnets framtid.....	39
6.3 Reflektioner och vidare forskning.....	39
7 Källförteckning	41

1 Inledning

Under våren 2024 spenderade vi, två bildlärarstudenter vid Göteborgs universitet, två veckor av vår praktik på Tölö Gymnasium i Helsingfors. Där följde vi med bildlärarna på bildkonstlinjen. I samband med det läste vi delar av finska läroplanen, huvudsakligen ämnesplanerna i bildkonst (Utbildningsstyrelsen, 2019). I dem fanns flera saker som fängade vår uppmärksamhet, framför allt användandet av ord och begrepp som *fantasi*, *visuell multilitteracitet* och *sinnlig njutning*. I den svenska kurs- och ämnesplanen för bild är användningen av dessa begrepp är mycket mer sparsam. I ämnesplanen för bild (2022) i den svenska gymnasieskolan är det bara *kreativa processer*, som används vid ett tillfälle, vilket vi upplever har en motsvarande karaktär. Detta fick oss att börja fundera kring skillnader i ämnesplanerna, och hur det kommer sig att det är en så markant skillnad i användandet av ord som *fantasi* och *njutning* i ett ämne som bild. För oss som framtida bildlärare är dessa begrepp väsentliga för ämnets karaktär, vilket vi upplever att de nuvarande kurs- och ämnesplanerna inte fullt ut speglar. En av anledningarna till att vi fastnade för vissa begrepp och innehållet i den finska läroplanen för bildkonst är att den i större utsträckning motsvarade vår egen ämneskonception. I en artikel av Lars Lindström publicerad 1997 skrev han att i Finland anses bildundervisning vara en metod för att bygga upp den nationella identiteten och ämnet har därför en stark position i den finska läroplanen. Under vår praktik fick vi känslan av att detta fortfarande är fallet.

Vår praktik i Helsingfors har fått oss att fundera kring bildämnets status i Sverige och hur allmänheten ser på dess funktion. Vår tolkning av den finska ämnesplanen är en förlängning av vår upplevelse av det finska samhällets syn på konst och kultur. Vi tror att orden som används i ämnesplanerna är en förlängning av den samhälleliga inställningen gentemot ämnet. Vi upplevde att ämnet har mer respekt från både elever, kollegor, föräldrar och samhället generellt i Finland och att rollen som bildlärare känns lättare där. I Finland läser eleverna på högstadiet bildkonst minst två timmar per vecka enligt Utbildningsstyrelsen (u.å.a). Ett läsår i Finland består enligt utbildningsstyrelsen (u.å.b) av 190 arbetsdagar vilket vi får till 38 veckor. Därmed kan vi räkna ut att de finska högstadieeleverna har totalt 228 timmar bildkonst. I Sverige läser högstadieelever totalt 100 timmar bild (Skolverket, 2024). I Finland har alltså ämnet fler timmar än i Sverige och det är enligt Utbildningsstyrelsen (2019) obligatoriskt för elever på gymnasieskolan att läsa bild eller musik.

En av de främsta orsakerna till vår upplevelse är hur behovet av att försvara ämnet skiljer sig åt för lärare i Sverige och Finland. Det tycks finnas större tilltro gentemot lärarens kunskap och ett minskat ifrågasättande av deras metoder. Bildlärarna hade inte ett behov av att försvara sitt ämne. Detta var något vi fick med oss både efter samtal med vår handledare på Tölö gymnasium och andra lärare på skolan. Med andra ord såg vi en ganska motsatt bild av den vi får i Sverige. Det bekräftas av Skolverket (2015) som skriver att "Lärare i bild behöver argumentera mer för ämnet inför såväl elevernas anhöriga som eleverna och samhället i stort" (s. 185) samt att knappt hälften av eleverna i årskurs 9 anser att de har någon nytta av kunskaperna de får i ämnet. Enligt den Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) har timmarna i bild minskat sedan 1992. Detta är ett faktum som finns kvar 2015, då Skolverket (2015) framhåller att ämnesinnehållet enligt kursplanen i bild är för stort i förhållande till antalet timmar. Det fick oss att reflektera kring hur attityden mot bildämnet förändrats över tid. Vi påbörjar alltså vårt arbete med en uppfattning om att det skett en generell nedprioritering av bildämnet i den svenska skolan, speciellt under 2000- och 2010-talet.

Den politiska inriktningen blir väsentlig då skolreformer är skolpolitik. Läroplanerna skrivs av Skolverket efter direktiv från riksdagen, vilket gör att de formas av den skolpolitik som råder. Vi ser också hur läroplanskonstruktionen påverkas av den skolpolitik som förs då de ämnen som får ta plats varierar beroende på vilken regering vi har. Ett tydligt exempel på detta är debatten kring den tidigare kursen estetisk verksamhet vilket vi går djupare in på i vårt resultat.

Bildämnet är en del i de estetiska ämnena i både grundskolan och gymnasiet. De omfattar ämnena bild, musik och slöjd men även dans, teater och kurser som estetisk kommunikation på gymnasienivå. Vi gör valet att inkludera både grund- och gymnasieskolan för att bredda urvalet då mängden artiklar gällande bild i gymnasieskolan är liten. Det blir också ett sätt för oss att få ett bredare perspektiv på reformerna och dess konsekvenser.

Vi använder begreppet skolpolitik, då syftar vi på beslut som tagits på nationell nivå. Det gäller främst förslag på reformer och andra förslag från utbildningsdepartementet. Vi fokuserar på den svenska utvecklingen i vår forskningsöversikt, därför är majoriteten av artiklarna i vårt urval från en svensk kontext. Vi har också en artikel i brittisk kontext, för att

få ett internationellt perspektiv men också för att lyfta elevperspektivet. I en av våra frågeställningar använder vi ordet “påverkat”. Med detta menar vi hur både praktiska förändringar sett ut, till exempel antal timmar som tilldelats ämnet och hur formuleringar förändrats mellan de olika styrdokument, alltså ämnes- och kursplaner.

2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att belysa hur bildämnet har påverkats av de skolreformer och den skolpolitik som förts under de senaste decennierna i Sverige. Vi har fokus på kurs- och ämnesplaner, till exempel timplaner, men också på praktiska förändringar såsom lärares förutsättningar för undervisning.

Våra frågeställningar

- Hur har skolpolitiken och skolreformerna under de senaste decennierna påverkat bildämnet?
- På vilket sätt har förändringarna påverkat förutsättningarna för bildundervisning?
- Hur har förändringarna tagit sig uttryck i kurs- och ämnesplaner?

3 Bakgrund

I följande avsnitt definierar vi begreppet bildning. Det har vi valt att definiera då det framkommit i vår läsning av de svenska läroplanerna, samt i den forskning vi arbetar med. Det är ett centralt begrepp för både utbildningsteori och bildämnet då det ofta uppkommer i forskning relaterat till ämnet. Definitionen är gjord för att skapa en förståelse för vår tolkning av begreppet och hur vi förstår det under vårt arbete.

Därefter går vi igenom bildämnets utveckling i Sverige i sin helhet. Vi utgår från de traditioner som ämnet ofta delas upp i historiskt. Vi beskriver också den kulturpolitik som förts parallellt. Vi använder kulturpolitiken som ett exempel för att visa samhällsförändringar på ett större plan. De två aspekterna skapar ett sammanhang för den forskning vi lyfter fram i vårt resultat. Även forskningen sträcker sig över tid. I samband med reformen 1980 bytte ämnet namn från teckning till bild, i texten används det namn ämnet har under perioden som beskrivs.

3.1 Bildning

Idén om bildning går att se redan under antiken (Nationalencyklopedin, u.å.). Det är alltså ett gammalt begrepp som bär på mycket historia och har många olika definitioner. I vår definition utgår vi från Hopmanns tolkning av begreppet bildung som myntades av den tyska filosofen Wilhelm von Humboldt på slutet av 1700-talet. Hopmann (2007) citerar delvis von Humboldt när han tolkar bildning:

‘grasping as much world as possible’ and as ‘contributing to human mankind’ by developing one’s own unique self (Hopmann, 2007, s. 115).

Författaren och pedagogen Ellen Key, som var aktiv kring förra sekelskiftet, breddar förståelsen av bildning. Hon sammanfattar begreppet på följande sätt ”Bildning är icke vad vi lärt utan vad vi hava kvar när vi glömt allt vi lärt”.

Vi utgår också ifrån den skandinaviska modellen som grundar sig i den svenska folkbildningen. Den uppstod i slutet av 1800-talet och fokuserar mindre på den akademiska delen av bildung, och är mer fokuserad på bildning som en demokratisk resurs. Detta är också

en mer politisk tolkning av bildningsbegreppet (Sjöström & Eilks, 2020). Vi påverkas av den då vi är uppväxta i Sverige och forskar i en svensk kontext.

3.2 Bildämnets traditioner och kulturpolitiken

3.2.1 Den tekniska traditionen

Teckningsämnet befann sig i en tradition som handlade mycket om avbildning och tekniskt kunnande. Åsén (2006) förklarar att ämnet i slutet av 1800-talet ansågs vara viktigt både för att fostra elever till att kunna se vad som är estetiskt vackert men också för landets ekonomiska utveckling. Fokus var att lära ut noggrannhet och disciplin och senare efter sekelskiftet bli viktigt för att estetiskt fostra. I praktiken förklarar Åsén (2006) att det innebar att eleverna skulle återskapa med exakthet det läraren tecknade. För att eleverna skulle lära sig göra tekniska ritningar och för att möta upp behov från industrin både som arbetare och som köpare.

Enligt Nordiska ministerrådet (2023) var konsten och kulturen från 1700-talet och framåt till för att ena nationen och stärka kungens makt. Sedan i början av förra seklet, men främst från 1930-talet och framåt fanns det en idé om att man ville bilda och “estetiskt fostra” befolkningen. I praktiken innebar det att man gjorde konsten tillgänglig för medborgarna och därigenom demokratiserades kulturen. Tidigare var den bara tillgänglig för de övre samhällsskikten. Det gjorde man genom att öppna bland annat folkbibliotek och konsthallar (Nordiska ministerrådet, 2023). Man ansåg att estetisk fostran var en medborgerlig rättighet. (SOU 1948:30). Nordiska ministerrådet (2023) beskriver att det fanns en idé om att det bara var rätt sorts kultur som kunde göra det. I Sverige gjordes statliga utredningar om vilken kultur som ansågs “bidra till förandet av ansvarsfulla medborgare och vilken kultur som snarare ansågs motverka detta syfte” (Nordiska ministerrådet, 2023, s. 21-22).

3.2.2 Det fria skapandet

På 1950-talet introducerades det som kallas det fria skapandet i teckningsämnet (Lindström, 1997). I både Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr62) och Läroplan för grundskolan 1969 (Lgr69) kan man se ett stort användande av ord som *fantasi*, *stimuli* och *lust*. Tankar om en “estetisk fostran” finns kvar i kursplanerna men försvinner som begrepp i senare versioner. Begrepp som *estetiska värden* finns däremot kvar. Jämfört med idag har momenten som ska

genomföras i ämnet inte förändrats särskilt mycket sedan Lgr62, även om fokus då låg på “fritt gestaltande”. Eleverna skulle även till viss del lära sig tolka och förstå bilder i Lgr69. I kulturpolitiken började tanken om rätt och fel kultur problematiseras, vilket ledde till att demokratiseringen av konsten drog igång på riktigt. Kulturen förväntades nu kunna jämna ut klasskillnader och bli en plats där människor kunde mötas som jämlikar (Nordiska Ministerrådet, 2023).

3.2.3 Den kommunikativa traditionen

På 1980- och 1990-talen skedde ett paradigmskifte både inom kulturpolitiken och inom skolan. Bildundervisningen går då in i den kommunikativa traditionen. I Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr80) är momenten motsvarande i de tidigare kursplanerna men större vikt läggs vid tolkning av bilder, vilket är en bestående förändring. Precis som tidigare läroplaner innehåller Lgr80 betydligt mer text än läroplanerna idag. Nordiska ministerrådet (2023) skriver att inom kulturpolitiken innebar förändringen att kulturen nu inte längre i huvudsak skulle vara för den sociala och medborgerliga utvecklingen. Istället handlar det nu om dess ekonomiska betydelse, i form av turism, företagande och sätt att marknadsföra sig. Kulturen blir ett investeringsobjekt som kan “sätta platser på kartan”. En anledning till denna utveckling kan vara utvecklingen av nya sätt att utvärdera och mäta kulturpolitikens effekter.

Under 1990-talet genomgick skolan en friskolereform och decentralisering. Dessutom introducerades vad Biesta (2011) kallar en “mätkultur” inom skolan. Detta innebar enligt Lindgren (2006) att eleverna förvandlades till “oberoende och konkurrenskraftiga konsumenter av utbildning” (Refererad i Hellman 2017. s.18). Läroplan för de obligatoriska skolväsendet 1994 (Lpo94) och Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994 (Lpf94) är ganska lika sina föregångare på flera sätt. De framhåller även den tekniska medieutvecklingen och betonar att eleverna ska få kunskap om användning av digitala bilder. Det som skiljer de här kursplanerna från tidigare är att de är betydligt mindre i textmassa.

Ett ord som används flitigt är *lust*, särskilt begreppet *elevernas lust* som återkommer mycket fram till och med revideringen av Lpo94 2000 men inte i dem som kommit efter. Det sker ett tydligt skifte i begreppsanvändning vid införandet av nästa läroplan som utkom i och med reformen 2011 då både grundskolan och gymnasieskolans läroplaner gjordes om.

Hellman (2017) skriver följande om den reform som genomfördes 2011:

Ekonomiska intressen genomsyrar 2011 års reform, medan de demokratiska värdena ges mindre utrymme, liksom lärarnas pedagogiska kompetens och betydelse. Livslångt lärande beskrivs som individens möjlighet och skyldighet att ständigt utbilda och fortbilda sig efter marknadens skiftande behov. (2017, s. 21)

I och med införandet av Läroplan för gymnasieskolan 2011 (Gy11) försvann ämnet estetisk verksamhet som varit ett av kärnämnen i gymnasieskolan sedan reformen 1994. Estetisk verksamhet var en kurs där elever fick utforska olika metoder att uttrycka sig genom bland annat bild, musik eller drama.

Så som kulturpolitiken ser ut idag kan vi se att kulturbegreppet breddats men det finns fortfarande tankar om rätt och fel kultur (Nordiska ministerrådet, 2023; SOU 2009:16). Även inom kulturpolitiken har andra aktörer integrerats och påverkat politiken med sina mätningar i en allt större utsträckning. Bland andra Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Europeiska Unionen (EU) och World Health Organization (WHO) skriver exempelvis kunskapsöversikter och policy- och strategidokument på kulturområdet. De ger rekommendationer för hur länder sedan kan utveckla sin kulturpolitik, vilka många gånger följs (Nordiska ministerrådet, 2023).

Det skedde en revidering av Lgr11 2022, som också byter namn till Läroplan för grundskolan 2022 (Lgr22). Förändringarna i den gällde framför allt formuleringar (Karlsson Häikiö, 2022).

3.2.4 Läget nu

Hösten 2025 kommer en ny revidering av läroplanen för gymnasieskolan att börja gälla. Den byter namn till Läroplan för gymnasieskolan 2025 (Gy25) och innehåller en rad förändringar. Den största är övergången från kursbetyg till ämnesbetyg. Ämnesplanen för bild skiljer sig en hel del från den tidigare versionen. En förändring är att under ämnesbeskrivningen står bland annat att bilder och konstnärliga uttrycksformer kan bidra till ett ökat demokratiskt deltagande (Skolverket, 2024).

4 Metod

Vår metod för forskningsöversikten är litteraturstudier av ett urval artiklar som vi noggrant gått igenom, först var för sig och sen tillsammans. Det har vi gjort för att få ett bredare perspektiv genom att dela våra erfarenheter av texterna med varandra för en större förståelse. Vi fokuserar på forskning som gjorts i en svensk kontext med ett undantag. Fem av nio artiklar är empiriska studier. Fyra av artiklarna är kvalitativa och en är kvantitativ, fyra är filosofiska resonemang.

4.1 Vad är en litteraturstudie?

I vår definition av en litteraturstudies innebörd har vi utgått från Jesson & Lacey (2006). De skriver att en litteraturstudie är en redogörelse av information som redan finns tillgänglig och publicerad som relaterar till våra forskningsfrågor i det berörda området. För vidare förståelse har vi också läst Stukát (2005) som beskriver en litteraturstudie som att organisera den forskning som redan finns samt ge en ny struktur vilket innebär att ny kunskap tillförs.

En litteraturstudie ansågs som lämplig metod för vår forskningsöversikt då det är en metod som bygger på insamlande av material och att sedan analysera den. I förhållande till vårt syfte och frågeställningar behövde vi på forskning som var aktuell för några decennier sedan, vilken blev relevant genom att analysera den i relation till andra artiklar och statliga dokument från samma tid. Även de artiklar i vårt urval som är mer samtida har analyserats i jämförelse med andra för att vi ska få en så bred uppfattning som möjligt.

4.2 Vårt insamlande av material

Vi har framför allt använt oss av Göteborgs Universitetsbiblioteks sökfunktion Supersök, men även sökmotorerna Educational Collective och Educational Research Complete. Vi har gjort sökningar i flera omgångar, och använt en rad olika sökord. De sökord vi använt mest är *visual arts*, *bildundervisning*, *curriculum*, *Sverige*, *curriculum theory*, *skolreform* och *art education*. Våra sökningar har bestått av olika kombinationer av dessa på både svenska och engelska med och utan citattecken på relevanta delar. Vi har även använt orden *utbildningsreform*, *politik*, *aesthetic och 1994*, samt namnen på de olika läroplanerna. För att ha en tydlig transparens i vårt sökande har vi dokumenterat våra sökningar och kategoriserat

våra fynd i olika dokument för att det ska vara lätt att hitta tillbaka till var vi hittade våra artiklar.

Vid insamlandet innebar nästa steg att läsa titlar samt den knapphändiga information som finns tillgänglig innan öppnandet av träffarna. Därefter lästes abstraktet. För att bedöma relevansen för forskningsöversikten gjordes en överskådlig genomläsning av aktuell artikel. Relevansen till forskningsöversikten bedömdes utifrån om dess innehåll svarade mot vårt syfte och våra frågeställningar. Därefter lästes artiklarna i sin helhet. Under vår läsning har vi markerat sådant vi kunnat koppla till hur skolpolitiken påverkat bildämnet, för att sen kunna jämföra våra olika markeringar.

Fernández (2012) hittade vi genom en googling på “skolans liberala utveckling”. Arbetet publicerades i *Statsvetenskaplig skrift* som ges ut fyra gånger per år av Fahlbeckska stiftelsen och är organ för Statsvetenskapliga förbundet. Tidskriften publicerar referegranskade vetenskapliga arbeten, vilket i kombination med tidskriftens kopplingar till Lunds universitet gjorde att vi bedömde den som trovärdig.

En annan av våra källor hittade vi genom att gå in på hemsidan hos den vetenskapliga tidskriften Arts Education Policy Review och bläddra bland utgivna artiklar.

4.3 Vår analysmetod

För att analysera de artiklarna utgick vi från en tematisk analysmetod. Det innebar att vi letade efter större teman som de olika texterna kunde klassificeras inom. Bryman (2018) beskriver metoden som att forskaren delar upp materialet i teman eller koder som utvecklas under arbetets gång. Vi har identifierat två av de teman han beskriver. Dels *repetitioner*, alltså att ett tema återkommer flera gånger i materialet exempelvis när olika artiklar använt sig av samma Statens Offentliga Utredningar (SOU) eller samma händelse i sitt resonemang. Vi har också sett *likheter och skillnader*. Efter den initiala läsningen gjordes en första uppdelning i teman som då växte fram. De första temana var *politiska åsikter, lärares förutsättningar* samt *styrdokument och statliga dokument*. När fler artiklar tillkom växte fler teman fram och de tidigare förändrades och fick andra namn. Vi insåg att temat politiska åsikter kunde delas upp i underrubrikerna EU och estetisk verksamhet. Dessa teman har sedan utgjort grunden till våra rubriker i resultatet.

4.4 Reliabilitet och validitet

Stukát (2005) beskriver reliabilitet som “mätningens motstånd mot slumpen” (s. 125). Alltså hur noggrant mätinstrumentet är för att så lite som möjligt lämnas över till slumpen. Han förklarar att en studie med hög reliabilitet kan upprepas med samma resultat. Alltså behöver forskaren beskriva hur processen gått till. Beskrivningen av vår litteraturstudie är relativt noggrann. Samtidigt är urvalet i viss mån subjektivt, det består av sådant vi ansett rimligt utifrån titlar i träfflistor. Det är mycket möjligt att en annan forskare skulle dra andra slutsatser vid samma sökningar. Därför innefattar den till viss del slumpen. Eftersom vi inte heller beskrivit hur vi har kombinerat våra sökord kan det innebära att en annan forskare missar forskning vi har hittat. De kategorier vi delat upp materialet i är utifrån vår tolkning av materialet. Även här skulle en annan forskare, med en annan förförståelse, kunna dra andra slutsatser av materialet. Den inledande kategoriseringen är dessutom gjord utifrån de saker vi fastnat för i läsningen som svarar mot vårt syfte, även i den aspekten kan en annan forskare finna andra saker relevanta.

Vid validitet är frågan istället om mätinstrumentet mäter det som det ska mäta. Stukát (2005) skriver att validiteten hänger på reliabiliteten. Om mätinstrumentet inte är noggrant så går det inte utifrån resultatet av mätningen att svara på forskningsfrågan. Samtidigt kan reliabiliteten vara hög men ändå inte svara på det som avses. För att säkerställa att vår validitet hållits hög har vi under processens gång tagit varandra till hjälp för att påminna om huruvida sidospår vi varit på väg in på svarar mot vårt syfte.

4.5 Etiska överväganden

Vi har tagit del av Vetenskapsrådets rapport *God forskningssed* (2024) för att skapa förståelse för de regler och riktlinjer som existerar för att genomföra bra och etisk forskning.

Vetenskapsrådet (2024) utgår från fyra grundprinciper, vilka är *tillförlitlighet*, *ärlighet*, *respekt* och *ansvar* (2024). I vår läsning av de artiklar vi valt ut har vi sökt efter bekräftelse på att detta efterföljs i studierna som genomförs och att författaren är medveten om de riktlinjer som råder eller var aktuella under den tid då forskningen genomfördes.

Vi har förhållit oss till de riktlinjer som finns genom att vara transparenta med hur vårt sökande efter material gått till, samt att tydliggöra att vi innan arbetets början har en förståelse och uppfattning av vår problembild. I flera delar av vårt arbete har vi översatt texter

efter vår egen förmåga, vilket innebär att våra egna tolkningar påverkar hur vi förstått och presenterar materialet. Vi har eftersträvat en så korrekt översättning som möjligt i vårt arbete och tagit hjälp av digitala hjälpmedel såsom Google Translate och synonymlexikon för att få en översättning som speglar författarens intention snarare än vår egen tolkning.

5 Resultat

Vi har gjort ett urval av artiklar där skolreformerna och förutsättningar för bildämnet i den svenska skolan är i fokus. Tre av dem är studier där elever och lärare lyfter sina erfarenheter av bildämnet, och resterande sex har fokus på hur skolreformerna kommit till och vilka konsekvenser de har fått för bildämnet, men också skolan generellt. I dessa är det främst statliga utredningar och riksdagspolitiska diskussioner som lett till olika skolpolitiska beslut, samt hur konsekvenserna av besluten sett ut för elever. Även tidigare forskning kring bildämnet inkluderas för att stärka artikelförfattarnas analyser. Det vi har fokuserat på i vår litteraturstudie är de konkreta förändringar som syns i styrdokument, det vill säga främst kurs- och ämnesplaner, men också hur det påverkat bildämnets praktiska roll i grundskolan och gymnasiet. Vi har använt oss av nio olika artiklar. Tre av dem har inte ett specifikt fokus på de estetiska ämnena utan används för att få ett bredare perspektiv på reformernas konsekvenser inom skolan. Åtta av nio artiklar i vårt urval har svenska skolreformer som utgångspunkt, och en är skriven ur ett brittiskt perspektiv om elevers förutsättningar att välja estetiska kurser.

Vi presenterar vårt resultat genom att först göra en genomgång av artiklarna. Sedan redovisas det som svarar mot våra frågeställningar från de olika artiklarna, med hjälp av de kategoriseringar vi gjort genom vår tematiska analys. Under rubriken *vårt urval* inleder vi med att presentera de artiklar som är filosofiska resonemang, då de fokuserar på de förändringar som skedde under 1980- och 1990-talet. De resterande artiklarna är empiriska studier och fokuserar på senare förändringar inom skolan.

5.1 Vårt urval

Forskningsöversikten börjar med Lars Lindströms (1997) text *Integration, Creativity, or Communication? Paradigm Shifts and Continuity in Swedish Art Education* som beskriver de paradigmskiftet som skett i bildämnet under hela dess existens i svensk grundskola. Artikeln är ett filosofiskt resonemang, och alltså inte en empirisk undersökning och har därför inga forskningsfrågor, metod eller resultat. Den ger en övergripande bild av bildämnet, främst under den kommunikativa traditionens början. Dessutom skriver han om kreativitet i

bildämnet och ett antal aktuella diskurser kring ämneskonceptionen. Artikeln ger en övergripande förståelse för vad bildämnet har varit.

De tre nedanstående artiklarna har mycket gemensamt trots sina olika utgångspunkter och lyfter på så sätt fram olika perspektiv i frågan om skolpolitiken och hur den påverkat skolan under 1990- och 2000-talet. Artiklarna är filosofiska resonemang kring skolreformerna, de är alltså inga empiriska studier och utgår därför inte från några forskningsfrågor eller formulerad metod. De har inte heller ett uttryckligt fokus på estetiska ämnen. Vi väljer att använda oss av dem i vårt urval då de ger oss en bred bild samt analyserar skolreformerna ur flera olika perspektiv.

Den första av dem är skriven av Magnus Dahlstedt (2007) som i artikeln *I val(o)frihetens spår: Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer* analyserar reformerna under 1990- och 2000-talet i Sverige och motiv till och konsekvenser av två huvudlinjer i dessa reformer, närmare bestämt decentralisering och valfrihet. Han belyser tidigare forskning, tankegångar och debatter som ledde upp till skolreformerna och hur det sedan tog sig uttryck. Dahlstedt (2007) avslutar sitt resonemang med att konstatera att den svenska skolan blivit mer individbaserad och oftare dikteras av arbetsmarknadens krav och förväntningar.

Den andra är Thomas Englund (2018), som i *Två artskilda perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik* analyserar juridifieringen av skolsystemet från 1960- till 2000-talet. Begreppet juridifiering "betecknar en utvecklingstendens när företeelser, som tidigare inte varit det, blir rättsligt reglerade." (Runesdotter, 2019, Juridifiering i skolan – möjligheter och risker). Englund (2018) gör en historisk översikt. Han utgår från statliga utredningar och regeringspropositioner i kombination med forskning och inslag från den politiska debatten. Han ger en bild över hur juridifieringen påverkat den svenska skolan och pedagogiken.

Den tredje artikeln är skriven av Christian Fernández (2012) som i *Liberaliseringen av svensk skolpolitik: En positionsbestämning* gör en analys över förändringar under 1990- och 2000-talet, genom ett antal begrepp som han inledningsvis förtydligar. Med fokus på svenska skolans liberalisering går han igenom olika propositioner, läroplaner och andra statliga

dokument i kombination med tidigare forskning inom ämnet. Fernández (2012) inleder den avslutande delen i artikeln med att skriva om de perspektiv på skolan han inte lyft, men förtydligar det han gjort, alltså “ett försök till positionsbestämning av skolpolitikens liberala idéförskjutning.” (s. 266).

I de två första av de empiriska studierna används ämnet estetisk verksamhet som ett exempel på hur skolpolitiken har påverkat de estetiska ämnernas plats i gymnasieskolan. I det temat används först Jonathan Lilliedahls (2022) artikel *Why the arts are not considered core knowledge in secondary education: a Bernsteinian analysis*. I den undersöker han varför de estetiska ämnena inte räknas som grundläggande kunskap när gymnasieskolans läroplaner formuleras. Han utgår ifrån Basil Bernsteins arbete med läroplansteori, i vilken Bernstein (1975, refererad till i Lilliedahl, 2022) konstaterar att läroplanskonstruktion handlar om vägandet av status mellan ämnen. Lilliedahl (2022) undersöker hur debatten fördes i samband med att estetisk verksamhet skulle tas bort från gymnasieskolans kärnämnen samt diskussionen om att återinföra det.

Studien är kvalitativ och undersöker och analyserar 110 olika policydokument såsom SOU:er och protokoll från debatt i riksdagen samt svar från remissinstanser i Sverige från åren 2007-2011 samt 2015-2018. För att analysera underlaget har han använt programvaran NVivo, som används för att analysera kvalitativ forskning. Programmet delade upp materialet i kategorier för att visa mönster av diskursiva noder av argument för respektive emot estetiska ämnen som obligatoriska på gymnasiet. För att analysera varför estetiska ämnen inte värderas högre i läroplansbyggandet är de politiska debatterna för och emot estetisk verksamhet ett typexempel, eftersom estetisk verksamhet var gymnasieskolans enda obligatoriska estetiska kurs.

För att fortsätta ringa in hur de estetiska ämnena påverkades av Gy11-reformen används Jonathan Lilliedahl och Stephan Rapp (2019) som i artikeln *The status of aesthetic education in a revised centralized curriculum: a theory-based and content-oriented evaluation of the Swedish curriculum reform Gy11* undersöker huruvida elever får möjlighet att välja estetiska ämnen som sina individuella val och huruvida de faktiskt väljer dem. Artikeln utgår ifrån fyra frågeställningar, dessa är:

1) How has the education policy of aesthetics as optional content taken shape in the new curriculum? 2) How have the curricular regulations been implemented by principals in local schools? 3) To what extent have students chosen aesthetics courses? and 4) What has been the impact of these outcomes on the normative issue of ‘What counts as knowledge?’ (Lilledahl & Rapp, 2019, s. 45).

Vi har översatt dem till: 1: Hur har lagparagrafen om estetiska ämnen som valbar kurs tagit form i den nya läroplanen? 2: Hur har läroplansföreskrifterna blivit implementerade av rektorer i lokala skolor? 3: I vilken utsträckning har elever valt estetiska kurser? 4: Hur har detta påverkat den normativa frågan “vad räknas som kunskap”?

Deras analys utgår ifrån en teoribaserad modell de själva tagit fram. De förstår effekterna som utfall av lagar och regler på olika nivåer i skapandet och praktiserandet av läroplanen.

Därefter förklaras utfall genom de mekanismer av externa och interna regler som styr processer på varje nivå. Studien är nationell och är både kvalitativ och kvantitativ. Empirin utgår från gymnasiets läroplaner från 1994 och 2011, vilka de har jämfört för att undersöka den relativa statusen av de estetiska ämnena. De gjorde också en enkätstudie bestående av 14 frågor vilken skickades ut till rektorer på 1334 skolenheter, av dessa svarade 388.

Pat Thomson, Christine Hall, Lexi Earl och Corinna Gepper (2019) knyter an till Lilledahl och Rapp i artikeln *Subject Choice As Everyday Accommodation / Resistance: Why Students In England (Still) Choose The Arts*. Den beskriver hur elever resonerar kring valet att läsa estetiska ämnen, artikeln är skriven ur ett brittiskt perspektiv om brittiska ungdomar. Den är en av flera som utgår från The Tracking Arts Learning and Engagement research project (TALE). Det var en stor undersökning i samarbete med Tate Schools and Teacher team och Royal Shakespeare Company, där även författarna deltog som forskare. Målet med TALE var att ta reda på vad lärare lär sig av samarbeten med kulturella institutioner och hur det förvandlas till klassrumspraktik samt vad elever får ut av dessa lärandeerfarenheter. Undersökningen bestod av en intervjustudie som pågick under åren 2015-2018. Studien är kvalitativ och artikeln utgår ifrån intervjuer i 244 olika fokusgrupper. 30 skolor medverkade med 1026 elever i åldrarna 14-18 som valt att läsa någon kurs i ett estetiskt ämne.

Artikeln undersöker ämnesval ur ett motståndsperspektiv. Den består först av en del som beskriver elevers motiveringar till att välja estetiska ämnen, sedan diskuterar de huruvida

studenterna gör dessa val som en typ av motstånd. Den utgår från en postkritisk och sociologisk utgångspunkt. Postkritik innebär att analytikern undersöker det som finns på ytan och inte det som finns dolt i materialet, och utifrån det i samproduktion med materialet ordnar och sammanfogar det till ny kunskap (Felski & Amundsen Bergström, 2017). Forskarna har sedan kodat och tematiskt analyserat materialet. Den diskuterar sin egen trovärdighet bland annat genom konstaterandet att eleverna är situerade i diskurser precis som lärarna och forskarna. Då intervjuerna genomfördes under skoltid fick de inte ta för lång tid vilket innebar att de ibland var tvungna att avbryta innan de hunnit komma djupt in på ämnet för mötet.

Forskningsöversikten fortsätter med Tarja Karlsson Häikiös (2022) artikel *Challenges and changes in arts education in Sweden – visual communication, visual culture and visual competence in the syllabus for visual arts*. Det övergripande syftet med undersökningen var att belysa förutsättningar för bildämnet genom att visa utmaningar för lärare i svensk grundskola. Den utgår ifrån tre frågeställningar:

- In what ways does the conditions in terms of challenges and changes in visual arts education in Sweden affect the legitimacy of the subject?
- What are the reflections of visual arts teachers on their teaching practice, analysed from a post-reflective perspective in light of the national evaluations of the subject, and in relation to the syllabus in visual arts?
- What consequences can be identified for visual arts education from a pre-reflective perspective through an analysis of the changed formulations in the syllabus in visual arts between Lgr11 and Lgr22, and with special focus on the concepts visual communication, visual culture and visual competency? (Karlsson Häikiö, 2022, s. 207)

Vi har översatt dem till 1: På vilka sätt påverkas bildämnets legitimitet av utmaningar och förändringar i svensk bildundervisning? 2: Hur reflekterar bildlärare kring deras lärarpraktik, analyserat från ur ett post-reflektivt perspektiv utifrån de nationella ämnesutvärderingarna (NÄU) och i relation till kursplanen? 3: Vilka konsekvenser för bildundervisning kan identifieras ur ett pre-reflektivt perspektiv genom en analys av förändrade formuleringar av kursplanen i bild mellan Lgr11 och Lgr22, med specifikt fokus på koncepten visuell kommunikation, visuell kultur och visuell kompetens?

Empirin kommer från det material som samlades in i samband med skapandet av bedömningsstöd i bild för mellan- och högstadiet där Karlsson Häikiö var projektledare. Av det materialet har sex semistrukturerade intervjuer med fyra lärare samt nationella ämnesutvärderingar och kursplanen i bild med stöddokument använts till artikeln. Studien är kvalitativ och materialet genomgick en kvalitativ innehållsanalys, alltså en tematisk analys, i vilken intervjuerna sorterades upp i teman utifrån forskningsfrågorna. Analysen baserar sig på en diskussion mellan post-reflektiva och pre-reflektiva perspektiv i relation till materialet. Med det menar hon att det post-reflektiva tittar tillbaka på Lgr11 och det pre-reflektiva tittar framåt mot Lgr22. Även i den finns liknande resultat som i Lilliedahl och Rapp vilka därför kopplas samman.

Hanna Ahrenby (2023) intervjuar i artikeln *“It will take time”–visual arts teachers’ professional freedom in policy enactment* tio bildlärare och två personer inom Skolverket inom loppet av 10 månader. Hon utgår från två frågor i sitt arbete:

1. “How does the local context shape the prerequisites for teachers’ interpretation of a new art syllabus?”
2. How do school governance systems affect teachers’ professional freedom and the conditions for teachers’ interpretation of visual arts policy?” (2023, s. 2).

Alltså, hur påverkar den lokala kontexten bildlärares förutsättningar för att tolka den nya kursplanen i bild? Och hur påverkar de statliga instanserna lärares yrkesfrihet och förutsättningar för att tolka policies gällande bildämnet? Detta är vår egen översättning. Syftet med studien är att skapa kunskap om förutsättningarna för bildlärare att implementera nya riktlinjer gällande bildämnet.

Intervjuerna med personerna från Skolverket handlar om Lgr22 och hur information kring revideringen gick ut till lärare samt hur det ska implementeras i lärarnas arbete. Det är en kvalitativ studie baserad i Sverige. Ahrenby (2023) utgår ifrån Stephen Balls policy enactment theory, vilket vi översätter till implementeringsteori. Den går ut på att policy skapas när den tillämpas (Ball m.fl., 2012 refererad till i Ahrenby, 2023). Intervjuerna genomgick en tematisk analys med hjälp av NVivo. Ahrenby utgår från sin bakgrund som bildlärare i mötet med lärarna och har i åtanke hur detta påverkat analysprocessen av det insamlade materialet.

5.2 Forskningsanalys

Vi har valt att presentera vårt resultat genom de teman vi har konstruerat utifrån vår tematiska analys. Resultatet presenteras i kronologisk ordning, då vi belyser förändringar som skett över tid. Händelserna är beroende av varandra, men vi har också delat upp vårt resultat i de kategorier som vi uppkommit i den tematiska analysen. Vi har omformulerat några av rubrikerna för att tydliggöra innehållet. Den enda rubriken som uppkommit i efterhand är *Nuvarande situation* då vi ansåg att det var en del forskning som vi ville lyfta som inte passade in i de andra kategorierna. Vi lägger ingen värdering i rubrikerna utan låter dem vara en riktlinje för hur vi presenterar forskningen. Rubrikerna är som följer: *Om ämnets karaktär* i vilken vi gör en redogörelse för bildämnets historia från 1960-talet till nu, med fokus på vad som varit centralt i ämnet. Därefter kommer rubriken *Större perspektiv på förändringarna* där vi lyfter material som fokuserar på förändringarna i skolan genom ett större och mer generellt perspektiv. *EU:s åttonde nyckelkompetens* beskriver hur svensk skola förhåller sig till EU:s nyckelkompetenser. I *Estetisk verksamhet och elevers val* fokuserar vi på en av de förändringar som reformen 2011 förde med sig och hur elever resonerar när de väljer att läsa estetiska kurser. Under rubriken *Lärares förutsättningar* redogör vi för bildlärares förutsättningar för undervisning. Vi avslutar med *Nuvarande situation* där vi lyfter hur situationen för bildämnet sett ut under de senaste åren och vilka förändringar som skett i närtid.

5.2.1 Om ämnets karaktär

I sin artikel beskriver Lindström (1997) hur bildämnet flera gånger utsatts för stora förändringar och medföljande konflikter, detta i högre grad än andra ämnen. Förändringarna har varit så drastiska att det centrala i ämnet helt och hållet ersatts av annat från en period till en annan, eller åtminstone hamnat i skymundan för det nya. Men han beskriver också att det, i praktiken, trots det lever kvar olika motstridiga ämneskonceptioner sida vid sida. De olika traditioner som präglat bildämnet har gjort att innehållet sett väldigt olika ut, men många lärare har undervisat i flera av dessa traditioner och gamla vanor har stannat kvar trots förändringar i styrdokumentet. Han visar genom ett citat från en lärare 1960 hur bildämnet under en period betraktades som ett utrymme för elever att få en paus från de andra teoretiska ämnena, och ämnet var ett avslappningsämne med tid för fritt skapande. Lindström (1997) berättar att vid artikelns publicering syns det framför allt i lågstadiet där ämnet fortfarande handlar om avslappning och fantasi i högre utsträckning.

Lindström (1997) beskriver bakgrunden till införandet av Lgr80 genom att berätta om hur debatten startade under slutet av 60-talet. Man ville då att ämnet skulle ha fokus på visuell kommunikation istället för det fria skapandet som varit ämnets kärna där läraren inte var mer än förmyndare för materialet som inte skulle påverka eleverna i skapandet. Det var framför allt studenter på Konstfack som kritiserade det fria skapandet. Däribland en ung Gert Z Nordström som då var lärare på bildlärarutbildningen. Nordström fick sedan av Olof Palme, den dåvarande utbildningsministern, rollen som rektor på teckningslärarinstitutet med uppdrag att se över hur ämnet kunde reformeras (Lindström, 1997; Åsén, 2006). Resultatet blev att ämnet bytte namn till bild och fick fem obligatoriska delar: *visuell produktion* vilket innebar eget skapande utifrån elevens egna bilder, *bildanalys* av bilder de möter i vardagslivet, *visuell kommunikation* alltså hur man använder bilder i olika sammanhang, *estetisk orientering*, och något som kallades *bild och miljö*. Reformen innebar högre status för bildlärare och fler timmar i ämnet. Innehållet utökades till att även innehålla bildanalys och reklam, samt annan medias påverkan på konsumenter. Något som tidigare funnits i svenskämnet och hemkunskap. Detta innebar, enligt Lindström (1997), att ämnet hade fler timmar på högstadiet än i de flesta andra länder fram till millennieskiftet.

Inför nästa reform gjordes en utvärdering av skolan 1992. Lindström (1997) beskriver hur den kunde konstatera att bara en fjärdedel av tiden läggs på bildanalys och att prata om bilder, utredningen konstaterar att eleverna omöjligt blir visuellt läskunniga vilket läroplanen kräver. Han förklarar att i den nya läroplanen, Lpo94, är fokus fortfarande på visuell kommunikation, nu med digitala medier inkluderat. De obligatoriska delarna från Lgr80 kallas inte längre obligatoriska utan är nu grundmål vilket också innebar att lärarna fick större frihet i hur de skulle få eleverna att nå dem. Bild och miljö försvann här som eget fält. Dessutom ses inte kommersiell bild och media längre på ett negativt sätt och konstvärlden fick större utrymme.

5.2.2 Större perspektiv på förändringarna

Dahlstedt (2007) skriver att vid regeringsskiftet 1991 skedde ett "påtagligt brott i svensk skolpolitik" (sid. 23). Han skriver även om hur elever fick ett ökat inflytande på sin utbildning i och med införandet av Lpo94 genom att få större valmöjligheter i att välja kurser och ämnen samt att delta i planering och utvärdering av sin utbildning. Detta sågs i Lpo94 som en del av skolans demokratiska fostransuppdrag (Dahlstedt, 2007).

Under det tidiga 90-talet uppstod enligt Dahlstedt (2007) en ny styrfilosofi som låg till grund för decentraliseringen. Nu skulle staten bära det övergripande ansvaret för skolan men hur genomförandet av utbildning skulle gå till blev upp till skolorna själva. Det innebär att lärarna och eleverna ges ett stort utrymme att själva tolka vad styrdokumentet innebär. Målet var då att denna frihet skulle skapa ett "starkt lokalt engagemang, bland personal, elever och bland föräldrar" (Dahlstedt, 2007, s. 25).

Dahlstedt (2007) lyfter hur den svenska skolan under 1990-talet långsamt öppnar upp för ökat elev- och föräldrainflytande, samt hur skolans arbetsformer direkt anpassas mer och mer efter arbetsmarknadens krav och förväntningar. Han skriver att förändringen även har syns i vad som förväntas av utbildningen, han förklarar att "Principen om jämlikhet, i meningen lika utfall, har gradvis ersatts av principen likvärdighet, i meningen lika möjligheter." (Dahlstedt, 2007, s. 35). Även Fernández (2012) uppmärksammar hur elev- och föräldrainflytandet ökat, och fortsätter med att beskriva vad den ökade "valfriheten" som decentraliseringen och fria skolvalet förde med sig. Förändringarna var inte bara ett sätt att tillfredsställa elever och föräldrar, utan även ett sätt att effektivisera kostnad och kvalitet då det offentliga monopolet på skolan såg som hämmande för skolans utveckling i debatten. För att sammanfatta debatten kring skolan på 1990-talet skriver Englund (1995) följande:

Det avgörande är att synen på skolans uppgift förskjuts; från att vara ett medel för kollektiv sammanhållning och demokratiförberedelse, till att vara ett medel för privat (familjebaserad) behovstillfredsställelse, karriärväg eller ideologiförmedling. (Englund, 1995, refererad i Fernández (2012) s. 242-243)

Englund (2018) skriver att de läroplaner som kommit före Lpo94 alla innehåller en stark demokratiambition och tanke om skolans roll som demokratifostrande. Angående 1990-talets reform belyser han en tydlig motsättning i läroplanen, med det menar han att både bildningstanken som styr tidigare läroplaner syns, men även ett tydligare fokus på mål- och resultatstyrning.

Englund (2018) lyfter en trend som inte bara sker i Sverige, utan i utbildningspolitik globalt, som innebär att "utbildning i allt mindre grad ses som en angelägenhet för hela samhället." (s. 29). Fernández (2012) är inne på en liknande linje då han skriver om skolans samhällsliga

fostransuppdrag och bildning. Han problematiserar fostransuppdraget genom att konstatera att fostran aldrig kan vara objektiv utan alltid innehåller exempelvis värdering och urval. Det innebär att ett fostransuppdrag innehåller en värdering av vad en god, demokratisk medborgare innebär, och därmed tar skolan ställning. Fernández (2012) påstår att för en liberal utbildning, som enligt honom baseras på en teori som kretsar kring “hur motsättningar skall balanseras och viktas i förhållande till varandra” (s. 247), bör skolan minimera inslagen av fostran. Han fortsätter senare med att kommentera bildningsbegreppets utveckling under 1990- och 2000-talet och skriver att det blir ett sätt att “förhålla sig till skolans samhällsreproducerande roll.” (2012, s. 261) och att det snarare handlar om kunskapers beständighet än ett livslångt lärande. Den här uppfattningen menar han speglar en trend mot ett minskat fostransuppdrag för skolan under 2000-talet.

Även Ahrenby (2023) lyfter de stora förändringarna som skedde i samband med Lpo94, framför allt de internationella influenserna och inflytandet av New Public Management (NPM), som enligt Nationalencyklopedin (u.å.) är ett samlingsbegrepp för organisatoriska och styrningsrelaterade reformer inom den offentliga sektorn, ofta inspirerade av det privata näringslivet. Med hänvisning till Wahlström och Sundberg (2018) visar Ahrenby (2023) hur Gyll är formad av två starka internationella influenser. Dels ett tydligt mål- och resultatriktat fokus i läroplanen samt något som de kallar en “neo-konservativ” syn på läroplanen som ser kunskap som en beständig och obestridd kunskapsmassa.

5.2.3 EUs åttonde nyckelkompetens

2006 publicerade EU en lista på åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande där den avslutande är kulturell medvetenhet och kulturyttringar. I Sverige har, enligt Lilliedahl & Rapp (2019), tolkningen av dessa kompetenser skalats ner till att fokusera mer på grundläggande färdigheter vilket innebär att fokus istället hamnat på litteracitet och räknefärdighet. Enligt Nordin & Sundgren (2016) samt Wahlström (2016, refererade i Lilliedahl & Rapp, 2019) går tvärgående nyckelkompetenser såsom denna åttonde kompetens inte ihop med hur svensk läroplan ser ut, då den senare lägger sitt fokus på ämnesinnehåll och prestationer. Alltså följer svensk läroplan de mål som satts upp av EU i avseende på grundläggande förmågor, men inte de djupare tvärgående kompetenserna enligt Wahlström. Svensk skola ger därför utrymme åt de ämnen man anser ge dessa grundläggande färdigheter. Lilliedahl & Rapp (2019) förklarar att detta är ett tecken på en politisk strömning i svensk

utbildningspolitik som skett sen tidigt 90-tal, i vilken näringsliv och internationell konkurrenskraft fått allt större inflytande.

5.2.4 Estetisk verksamhet och elevers val

Inför Gy11 görs ett förslag på att ta bort estetisk verksamhet som obligatorisk kurs på gymnasiet. Lilliedahl (2022) konstaterar i sin slutsats att de estetiska ämnena upplevs som vänstervridna i det svenska politiska landskapet, vilket innebär att de bara blir legitimerade då de styrande är en vänsterregering. Den nya högerens allmänna uppfattning är dessutom enligt Gadsden (2008, refererad till i Lilliedahl, 2022) att konsten inte får plats i utbildning eftersom den är ovetenskaplig med sin mjuka, känsloladdad och oprecisa karaktär. Detta kan, enligt Lilliedahl (2022), vara en förklaring till att argumenten på högersidan om att estetisk verksamhet inte får plats i gymnasieskolan var flera. Lilliedahl (2022) beskriver hur de argumenterade för att ämnet inte var av någon nytta för vare sig yrkesliv eller vidare studier. Inte heller ansåg de att det fanns tillräckligt med förklaringar för hur den kreativitet som uppkom i kreativa ämnen kunde användas i ekonomisk och materiell produktion.

Enligt Lilliedahl (2022) ansåg oppositionen till förslaget att estetisk verksamhet är viktigt för dess bildande aspekt samt att elever har rätt till att få möjlighet att uttrycka sig på olika sätt. Något som i SOU 2016:77 (refererad i Lilliedahl, 2022.) kopplar tillbaka till skolans demokratiska uppdrag. Lilliedahl (2022) förklarar också att enligt de som var emot borttagandet var estetiska kurser viktiga då de fostrar elever till kreativa människor med kommunikativ förmåga som bidrar med ny kunskap till framtidens samhälle.

År 2015 kom ett kommittédirektiv från utbildningsdepartementet, som då var under socialdemokratiskt styre, om att återinföra estetisk verksamhet samt att stärka elevens möjligheter för att få högskolebehörighet (Dir. 2015:31, refererad i Lilliedahl 2022). Förslaget röstades till slut ner av riksdagen (Lilliedahl, 2022). Denna gång hade de olika politiska blocken samma åsikter som tidigare i debatten 2007-2011 då ämnet togs bort. En skillnad är dock att frågan om en skola för bildning hade blivit aktuell igen i den skolpolitiska debatten (Lilliedahl, 2022). Man pratade om att konst inte bara är till för någonting annat utan har ett värde i sig. Samtidigt uttrycks i SOU 2016:77 (refererad i Lilliedahl, 2022) att konst kan stödja elevers allmänna välbefinnande och göra dem mer intresserade av skolan. Lilliedahl (2022) beskriver att då estetiska ämnen ofta legitimeras i politiska diskussioner

med argument om att de kan ge goda effekter på elevers prestationer i andra ämnen som har högre värde. Men när man argumenterar på detta sätt innebär det att ämnet tappar sin autonomi. Ett argument som talade mot återinförandet var schemaproblematiken, om ett "nytt" ämne ska få plats måste ett annat få mindre tid. Förslaget var då att hälften av timmarna hos gymnasiearbetet skulle omfördelas till estetisk verksamhet men det ansågs viktigare i den omfattning det har. Dessutom argumenterade oppositionen till förslaget att det skulle innebära problem med personaltillgång, lokaler samt inköp av material (Lilliedahl & Rapp, 2019).

Efter estetisk verksamhet togs bort har eleverna enligt gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) 4 kap. §7 rätt till möjligheten att välja en estetisk kurs som individuellt val. Lilliedahl & Rapps (2019) studie undersöker huruvida eleverna verkligen får den möjligheten. Vilka kurser elever kan välja i individuellt val är bestämt på lokal nivå men trots att möjligheten till estetiska kurser ska finnas är så inte alltid fallet. Lilliedahl & Rapp (2019) konstaterar även att trots att en klar majoritet av eleverna har möjligheten att välja en estetisk kurs så är det en mycket liten del som faktiskt gör det. En anledning till detta som de finner är att eleverna utsätts för indirekt manipulation. De beskriver att eleverna ofta behöver välja kurser i det individuella valet som kan öka deras möjligheter till högre utbildning eller rent av ge dem högskolebehörighet. Även i Storbritannien sker manipulation för att få eleverna att välja annat. Thomson m.fl. (2020) beskriver att många skolor tar bort kurser i estetiska ämnen. Eleverna uppmanas till att bara välja de estetiska kurser som finns kvar ifall de hade som avsikt att fortsätta på den banan i framtiden genom ett kreativt arbete eller universitetsstudier.

Både Lilliedahl & Rapp (2019) och Thomson m.fl. (2020) beskriver hur elever befinner sig i en relativt maktlös position där staten genom indirekt manipulation styr deras val. De senare beskriver att eleverna inte har möjligheten att påverka hur skolan ser ut men vad de kan påverka, till viss del, är deras egen utbildning. Genom att välja estetiska ämnen ser de till att de estetiska ämnena överlever, och att åtminstone en liten del av deras utbildning består av något ämne som är annorlunda mot de andra, där de får arbeta på ett annat sätt. Genom att göra det visar de att andra typer av undervisning fortfarande är synliga, livskraftiga och möjliga.

Eleverna i studien av Thomson m.fl. (2020) beskriver valet av estetiska ämnen på olika sätt. En del vill öppna upp sina möjligheter efter skolorn, en del vill göra sådant de är bra på och andra väljer ämne utifrån vilket som verkar lättast. Gemensamt för eleverna i studien är att de väljer estetiska ämnen för att de upplever att de är annorlunda än de andra ämnena på ett positivt sätt. En aspekt de nämner som gör ämnena annorlunda är sättet de blir undervisade. Eleverna jämför med kärnämnen, framför allt matte, naturvetenskapliga ämnen och även ibland engelska (modersmål) i vilka de upplever mer strikt undervisning. En elev beskriver att "vanlig" undervisning känns som att vara en robot.

Mindre än hälften av eleverna i Thomson m.fl. (2020) hade avsikten att fortsätta studera något konstnärligt efter examen. En av eleverna motiverar detta genom att berätta att samhället har visat att det skulle innebära en osäker framtid, att väldigt få kan livnära sig på det. Men en annan konstaterar att lärdomarna de får av kurserna ändå ger dem viktiga erfarenheter de kan omvandla till färdigheter nyttiga på arbetsmarknaden. Samtidigt är de medvetna om att erfarenheterna kanske inte kommer att behövas. Thomson m.fl. (2020) konstaterar att de borde vara oroliga för att eleverna inte känner till många av de yrkesvägar som finns inom den kreativa sektorn, men samtidigt konstaterar de att elevernas argumentation är logiskt grundad i den situation arbetsmarknaden befinner sig i. Forskarna konstaterar alltså att eleverna gör valet att läsa estetiska ämnen delvis motiverat utifrån positionen de befinner sig i nu men att de också är mycket väl medvetna om sin framtid.

Många gånger under studiens gång pratar eleverna om friheten de upplever att de estetiska ämnena medför. Men Thomson m.fl. (2020) förklarar att de inte menar frihet i den traditionella aspekten utan friheten att ta ansvar för det egna arbetet och att växa sig till självständiga individer. Eleverna pratade om att de fick en förståelse för vilka de är, vad de kan göra och vilka de kan bli genom estetiskt arbete samt att de upplevde en stark känsla av självförtroende genom att klara någonting de till en början inte trodde var möjligt. Eleverna förklarar att denna känsla av självförtroende påverkades av att lärarna i de estetiska ämnena arbetar på ett annat sätt, mer relationsbyggande, än de andra lärarna. Thomson m.fl. (2020) refererar till Fielding (2004) när de förklarar att lärare i estetiska ämnen ofta ses som mer intresserade av elevernas idéer och inte bara ser elevernas arbete som bedömningsunderlag.

Arbetet i de estetiska ämnena bygger självkänsla enligt eleverna i Thomson m.fl. (2020), de beskriver att deras självkänsla utvecklas genom att behöva ta sig igenom okända och

utmanande situationer. Som exempel nämner de att ha utställningar, uppträda framför publik, arbeta med nya människor, hantera rädsla och nervositet och att utveckla strategier för att hantera denna typ av situationer. Eleverna pratar också om en känsla av att allt är möjligt, som kommer från att få en ambitiös idé och genomföra den. Thomson m.fl. (2020) beskriver att eleverna som läste bildkurser alltid beskrev hur arbete med nya idéer innebär en risk att misslyckas och att misslyckanden innebär möjligheten att lära sig något nytt.

Eleverna i Thomson m.fl. (2020) beskriver också hur de estetiska ämnena är avslappnande, men inte avslappnade på ett sätt som bortser från den intellektuella utmaning konstnärligt arbete innebär. De beskriver hur de i estetiska ämnen slipper stressen från ett konstant fokus på bedömning för att nå kortsiktiga mål och pressen av annalkande prov. I stället upplevde de att de i estetiska ämnen kunde försjunka i arbetet och tappa bort tiden. Dessa aspekter konstaterade eleverna i studien är bra för deras allmänna välbefinnande. Samtidigt, konstaterar Thomson m.fl. (2020), blir även de estetiska ämnena mer som de andra ämnena när det är dags för bedömning.

Trots alla dessa fördelar var eleverna i Thomson m.fl. (2020) fullt medvetna om att de estetiska ämnena ligger lågt i ämnehierarkin. Eleverna retade sig på att många både i samhället och inom skolan tror att de inte är lika akademiskt kapabla eftersom de läser estetiska ämnen och att dessa människor missar den disciplin, självkritik och reflektion som estetiskt arbete innefattar. Samtidigt använder skolorna gärna deras prestationer för att göra reklam för skolan, något eleverna finner motsägelsefullt.

5.2.5 Lärares förutsättningar

Till följd av reformen 2011 minskade timmarna för estetiska ämnen för att ge utrymme åt ämnen som tros spela en större roll för att förbereda elever för högre studier (Lilliedahl & Rapp, 2019). Även Karlsson Häikiö (2022) framhåller detta och hur det påverkat ifrågasättandet av bildämnet samt dess relevans. Enligt NU-03 (NÄU-13, report 426 s.61, hänvisad i Karlsson Häikiö, 2022) upplevde bildlärare att antalet timmar var för få för att behandla allt som ska ingå enligt ämnesplanen. En annan försvårande omständighet som nämns i rapporten är att elevgrupperna ofta är stora och att en bildlärare kan möta upp till 300 elever per vecka, samt att de ofta har dåliga materialförutsättningar. Det gäller särskilt digitala verktyg, vilket kan försvåra lärarens möjligheter att hjälpa elever utveckla de

förmågor som önskas i ämnesplanen (Karlsson Häikiö, 2022). Ovannämnda rapport visade även att bildlärare arbetar ensamma i högre grad än sina kollegor och att ämnet ofta ses som mindre viktigt av elever och föräldrar (Karlsson Häikiö, 2022). Även lärarna som Ahrenby (2023) intervjuar lyfter flera motsvarande aspekter av sin yrkesvardag. Såsom de materiella förutsättningarna, till exempel en brist på material eller dåligt utrustade lokaler med större klasser än vad som egentligen får plats. Detta påverkar i sin tur vilket typ av uppgifter det finns möjlighet att genomföra. Precis som Karlsson Häikiö (2022) skriver Ahrenby (2023) att bildlärare ofta känner sig isolerade från sina kollegor, vilket har konsekvenser för deras professionella arbete och deras undervisning. I en studie av Jonsson Widén (2016) där 4 bildlärare intervjuats har en av lärarna uppfattningen att “the visual arts teachers carry a responsibility to be spokesmen for the subject, externally to parents and society, as well as internally in school in relation to other subjects and colleagues.” (refererad i Karlsson Häikiö, 2022, s. 210). Vilket visar på det behov bildlärare har av att behöva legitimera ämnet för att tas på allvar.

Ahrenby (2023) belyser ytterligare ett perspektiv kring bildlärares situation. Hon hävdar att lärare i ett marginaliserat ämne ofta besitter en större “frihet” än lärare i de ämnen som prioriteras högre då de inte kontrolleras på samma sätt. Detta trots att den globala trenden av en mer mål- och resultatstyrd skola har minskat lärares professionella frihet generellt. De marginaliserade ämnena har lättare att “gå under radarn” då de inte utsätts för samma press som andra ämnen. Men situationen för lärarna i dessa ämnen innebär ofta en sämre tillgång till material och ofta ett ensamt arbete. Friheten som Ahrenby (2023) lyfter återkommer i lärarnas svar, genom beskrivningar av hur bildläraren ofta får designa upplägget på egen hand och lyfter både för och nackdelar med detta. En fördel är möjligheten att forma sin undervisning, en nackdel som lyfts är dock risken att bildundervisningen kan se väldigt olika ut på olika skolor på grund av detta. De lyfter även den ökade teoretiseringen av ämnet genom bland annat bildtolkning.

Ahrenby (2023) skriver om tidigare forskning i början av sin artikel och belyser framför allt ifrågasättandet av ämnet och lärares förutsättningar för att tolka kursplanen. Hon lyfter bland annat Lilliedahl (2022) och Åsén (2006) som skriver om hur bildämnets minskade status är en global trend och att kunskaperna ämnet för med sig marginaliseras i relation till andra skolämnen. Lärare som anpassar sig efter vad de mål- och resultatstyrda direktiven säger hamnar ofta i ett läge av ifrågasättande av sin egen förmåga och om de gör saker på “rätt” sätt

och var de ska lägga ribban för vad som är “bra nog” (Ball, 2003; Englund & Frostenson, 2017 refererad i Ahrenby, 2023).

5.2.6 Nuvarande situation

Karlsson Häikiö (2022) skriver att i revideringen av Lgr11 som kom 2022 hade Skolverket intentionen att förtydliga kursplanen med ett starkare fokus på ämnets natur. Meningarna i det centrala innehållet är mer koncisa, med syftet att både ge läraren en mer öppen riktning samt att tydliggöra och göra arbetet med att tolka kursplanen lättare. En annan förändring som hon nämner är att det finns ett ökat fokus på att eleverna ska utveckla förmågan att förstå normer och etiska perspektiv än det fanns i den tidigare versionen.

En stor del av Ahrenbys (2023) studie fokuserar på införandet av Lgr22. I samtal med lärarna framkommer det att arbetet med revideringen försåras på flera sätt. Dels genom ett bristande stöd från högre instanser för att tolka och bearbeta det nya styrdokumentet. Flera av lärarna berättar att de inte har tid eller fått möjlighet att diskutera förändringarna med andra bildlärare, eller så har de fått diskutera med lärare i andra praktiska ämnen trots att Skolverket råder mot detta. Bristen på samtal, som många ser som en konsekvens av den isolering som nämns tidigare i studien, påverkar lärarna på så vis att de har svårt att tolka vad som är “rätt” eller hur de ska applicera kursplanen i praktiken. Här skapas en osäkerhet för lärarna då de sällan har en uppfattning av vad som väntas av dem för en jämlik bildundervisning nationellt. De lyfter också ett behov av samtal med andra bildlärare som inte tillgodoses. När lärarna i Ahrenby (2023) fick frågan om ämnets likvärdighet mellan skolor berättar de att diskussionen funnits länge men ändrat karaktär. En av lärarna berättar att för 10-15 år sedan handlade det framför allt om materiella förutsättningar, särskilt gällande digitala verktyg. De beskriver att idag kretsar diskussionen istället kring hur olika bildundervisningen kan se ut mellan klassrum på grund av den friheten läraren har i upplägget av ämnet.

Ahrenby (2023) skriver sammanfattningsvis om sitt resultat att det blir tydligt att bildundervisningens utfall ofta påverkas mer av materiella förutsättningar än av lärares olika ämneskonceptioner. Hon skriver också att detta är en konsekvens av faktumet att det ofta bara finns en bildlärare per skola, vilket gör exempelvis diskussioner för att tolka revideringar av kursplanen svårare. Hon lyfter ämnets marginaliserade position och hur detta i samband med en relativt otydlig kursplan gör att bildlärare får forma undervisningen efter sina erfarenheter

och förutsättningar. Bildlärare känner sig ofta ensamma och övergivna i arbetet med att tolka och förmedla det som står i kursplanen. Avslutningsvis skriver Ahrenby (2023) att den frihet som bildlärare ofta upplever på grund av ämnets status inte är en reell frihet i ett skolsystem som bygger på mål och resultat.

I en skola anpassad efter mätning beskriver Lilliedahl (2022) hur konst och de estetiska ämnena kan vara svåra att koppla direkt till yrkesmässig kunskap, och att estetiska ämnen innehåller mycket kunskap som inte syns och kan vara svår att förklara. Han skriver att “the potential power of the arts lies in the emancipatory properties of the symbolic work that have been attributed to arts education” (s.176), vilket vi översätter till att den potentiella kraften hos konstnärliga ämnen ligger i den frigörande aspekt som kreativt arbete innebär. Att bildämnet kunskaper kan vara svåra att se och mäta kan vara en av orsakerna till ämnets ifrågasättande, och ämnet behöver ett tillkännagivande för dess legitimitet i skolan (Karlsson Häikiö, 2022). Lilliedahl (2022) skriver även “the most intrinsic-oriented justification of context-independent meaning of the arts has probably been expressed by the concept of bildung” (2022, s. 174). Vi tolkar citatet som att “the arts” autonomi framför allt har berättigats genom bildningsbegreppet.

5.2.7 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan vi se att skolpolitiken och skolreformerna har påverkat bildämnet på flera sätt. Genom förändrad ämneskonception gällande ämnets innehåll och utformning har påverkat möjligheten för en likvärdig bildundervisning. Detta har inneburit försvårade omständigheter för lärare. Minskade timmar, dåliga materialförutsättningar och en isolerad arbetssituation är också sådant som påverkat lärares praktik. Borttagandet av den tidigare kursen estetisk verksamhet innebar en allmänt minskad status för bildämnet.

Ett ökat internationellt inflytande över styrdokumentet och en skola med fokus på mål- och resultatstyrning har påverkat ämnet negativt. Bildämnet går inte att mäta enligt de parametrar den nya mätkulturen förde med sig. Bildämnet har också en tydlig koppling till bildning. Varken bildningstanken eller EUs nyckelkompetenser tillgodoses fullt ut i den svenska skolan, vilket påverkar ämnet negativt.

6 Diskussion

Den här delen av vårt arbete har vi valt att dela upp i tre delar, *Kritisk reflektion av urval*, *Resultatdiskussion* samt *Reflektioner och vidare forskning*. Under dessa finns några underrubriker med syftet att sortera vårt urval samt att förtydliga diskussionen i koppling till våra frågeställningar.

I den första delen finns tre underrubriker. I *Filosofiska resonemang* reflekterar vi kring de filosofiska resonemangens trovärdighet. I *Empirisk forskning* börjar vi med att skriva om reliabilitet och validitet i kvalitativa studier för att sedan analysera artiklarnas trovärdighet. Därefter skriver vi kort om *God forskningssed*. I den andra delen diskuterar vi vårt resultat utifrån våra forskningsfrågor och svarar mot vårt syfte. Vi avslutar denna forskningsöversikt med rubriken *Reflektioner och vidare forskning*, där vi reflekterar kring vilken nytta kunskapen vi fått genom arbetet har i vårt framtida yrkesliv. Vi ger också förslag på vidare forskning.

6.1 Kritisk reflektion av urval

6.1.1 Filosofiska resonemang

Lindströms artikel är utgiven 1997 och dess fokus ligger på införandet av den kommunikativa traditionen i läroplanen 1980 samt en jämförelse med läroplanen från 1994. Vi anser den aktuell för den tid den skriver om. Då Lindström tar avstamp i tidigare forskning blir hans resonemang välgrundade och skapade i ett sammanhang.

Dahlstedts (2007) syfte med sin artikel är att undersöka juridifieringen av den svenska skolan. Han har alltså ett syfte och en ingång i sitt arbete som egentligen inte alls stämmer överens med vårt syfte och frågeställningar, men trots detta lyfter han flera aspekter som blev relevanta för oss. Englund (2018) har en bredare ingång i sin undersökning än många andra i vårt urval då han skriver om hur reformerna påverkat den svenska skolan mer generellt. Fernández (2012) har en tydlig positionering, det vill säga att han utgår från att det har skett en liberalisering i den svenska skolan, och detta var vi medvetna om när vi valde att ta med artikeln i vårt urval. Vi är också medvetna om att Fernández skriver ur ett statsvetenskapligt perspektiv, alltså inte ett pedagogiskt som de andra i urvalet.

Artiklarnas relevans för forskningsöversikten består i att de ger ett bredare perspektiv. Lindström ger oss ett bredare tidsperspektiv och de andra breddar vårt urval genom vilket fältforskningen är genomförd i. De tre senare kommer inte ur en bildpedagogisk kontext. Däremot arbetar två av dem inom pedagogisk forskning vilket gör dem mer aktuella för forskningsöversikten än Fernández som inte kommer från en utbildningskontext. Hans perspektiv ger oss dock en större trovärdighet eftersom artikeln breddar vårt urval.

6.1.2 Empirisk forskning

När vi värderar forskningens tillförlitlighet är det reliabilitet och validitet vi i huvudsak undersöker. Reliabilitet handlar om “mätningens motstånd mot slumpens inflytande” (Stukát, 2005, s. 125). När det kommer till intervju- eller enkätstudier är en felkälla misstolkning av frågor. Eftersom vi inte har tillgång till frågorna eller någon artikelförfattares kommentar kring detta kan vi inte avgöra huruvida de intervjuade har tolkat frågorna rätt. Den enda som nämnt något likvärdigt är Lilliedahl och Rapp (2019) som kommenterar att några de svarande rektorerna i fritext berättar att de valde det minsta alternativet när de menade inga. Däremot bör valet att göra intervjuerna semistrukturerade utgöra ett motstånd mot detta eftersom det innebär att det finns en möjlighet att förtydliga. En annan aspekt som försvårar reliabiliteten är intervjueffekten, alltså att, som Stukát (2005) förklarar, de intervjuade medvetet eller omedvetet svarar på ett sätt de tror att intervjuaren vill. När man undersöker reliabiliteten av kvalitativa studier studeras också hur forskaren har beskrivit hur bearbetningen av datan sett ut (Mälardalens Universitet, u.å.). Validitet handlar om att forskarens resultat ligger i linje med undersökningens syfte och frågeställningar.

Intervjueffekten är ett problem för studierna av Thomson m.fl. (2020), Ahrenby (2023) och Karlsson Häikiö (2022). Eftersom studien av Thomson m.fl. genomfördes i fokusgrupper med elever kan man tänka sig att intervjueffekten minskade, samtidigt kan man tänka sig att tonåringar skulle kunna vara extra påverkade av den vilket skulle innebära att det jämnar ut sig. Forskarna i Research TALE (u.å.) hade som mål att träffa samma elever igen. Det bör innebära att eleverna känner sig mer bekväma i de senare intervjuerna, dessutom deltog de tillsammans med sina klasskompisar vilket också bör bidra till deras bekvämlighet. Ahrenby lyfter i sitt möte med lärarna sin egen erfarenhet som bildlärare. Detta för att de som deltar i

studien inte bara ska se henne som en forskare, vilket antagligen påverkar hur lärarna går in i intervjuerna och minskar intervju-effekten.

Intervjuerna i studierna av Ahrenby samt Karlsson Häikiö är genomförda på svenska, och dokumenten är på svenska, dessa har sedan översatts till engelska. Karlsson Häikiö skriver att utdrag från intervjuerna i artikeln ger autenticitet. Samtidigt är det problematiskt att de är översatta eftersom de då blir tolkade och omformulerade av henne.

Ahrenbys studie är något mer omfattande än Karlsson Häikiös, men i relation till Thomson m.fl. är båda studierna små. Omfattningen av Thomsons m.fl studie ökar möjligheten att dra statistiska slutsatser av resultatet.

Den enda artikeln som behandlar bortfall är Lilliedahl och Rapp (2019). De konstaterar att bortfallet inneburit att resultatet inte är statistiskt tillförlitligt, men det innebär inte att resultatet går att bortse från då det visar ett mönster. De tror att bortfallet inneburit att resultatet kan vara mer positivt än vad som egentligen är fallet. I avseendet hur många skolor som erbjuder estetiska kurser som individuellt val stämmer det förmodligen att det inneburit ett mer positivt resultat. Däremot inte i avseendet hur många elever som väljer att läsa estetiska kurser som individuellt val. Då är det rimligt att anta att det faktum att en så betydande del av de svarande skolorna har ett estetiskt program snarare innebar ett mer negativt resultat. Detta eftersom de också konstaterar att elever behöver välja kurser som ger dem behörighet till vidare studier och meritpoäng. Det kan därför vara rimligt att elever på estetprogram väljer att läsa andra kurser eftersom de redan får estetiska kurser genom sin utbildning. Bortfallet är en försvårande aspekt som gör reliabiliteten låg. I avseende på validiteten anser vi att de svarat på sina frågor och svarar mot sitt syfte, men bortfallet gör att även validiteten sjunker. För det artikeln används till i vår forskningsöversikt är det dock mindre viktigt huruvida siffrorna har hög tillförlitlighet. Detta eftersom vi i huvudsak studerat de orsaker Lilliedahl och Rapp finner till varför situationen ser ut som den gör.

Gällande vår forskningsöversikt är valet att använda den brittiska studien för att få ett elevperspektiv motiverat av att det saknas forskning om elevperspektivet i Sverige. Utifrån vår praktik i Finland och igenkänningsfaktorn vi upplevde när vi läste studien, utgår vi från att elever är relativt lika oavsett var de går i skolan, åtminstone inom Europa.

Både Lilliedahl och Ahrenby använder det digitala verktyget NVivo. Det används för att sortera och analysera kvalitativ data i textform, liksom video och bild (Dhakai, 2022). Programmet kategoriserar fortare och enligt Røddesnes, Faber och Jensen (2019, refererade till i Dhakai, 2022) med högre säkerhet än en människa, vilket innebär att en stor mängd empiri kan klassificeras på relativt kort tid. Att de använder verktyget bör innebära att den mänskliga faktorn minskas.

6.1.3 God forskningssed

De empiriska studierna lyfter god forskningssed och hur de haft det i beaktande under sitt arbete. De som är gjorda i en svensk kontext förhåller sig till Vetenskapsrådet riktlinjer. Den brittiska artikeln skriver inte hur de förhåller sig till god forskningssed. Däremot så finns det information på Research TALEs hemsida, vilket var det forskningsprojekt studien var en del av, om hur de arbetar kring etik.

6.2 Resultatdiskussion

Vi har delat upp diskussionen i tre delar. Först, i *Förändringar i praktiken* diskuterar vi de praktiska förändringar vårt urval visar, exempelvis lärares upplevelser. Sen i *Förändringar i styrdokumentet* diskuterar vi förändringar i styrdokumentet och sådant som inte är kopplat till enskilda individers upplevelser. Den tredje delen kallar vi för *Bildämnets framtid* där vi diskuterar den kommande revideringen för gymnasieskolan och vad vi anser att bildämnet behöver. Gränsdragningen mellan praktiska förändringar och förändringar i kurs- och ämnesplanerna är ibland svår att dra, då de hänger ihop. På grund av detta går det inte heller att särskilja det som står under de olika rubrikerna, då de exempel vi lyfter alltid är i relation till varandra. Vi har ändå valt att dela upp det på det här sättet för att skapa tydlighet i förhållande till våra frågeställningar som är:

- Hur har skolpolitiken och skolreformerna under de senaste decennierna påverkat bildämnet?
- På vilket sätt har förändringarna påverkat förutsättningarna för bildundervisning?
- Hur har förändringarna tagit sig uttryck i kurs- och ämnesplaner?

6.2.1 Förändringar i praktiken

Under vårt arbete har vi upptäckt ett flertal praktiska förändringar. Det som främst sticker ut är bildlärares situation. En aspekt av detta som Lindström (1997) visar är det faktum att samtidigt som bildämnet genomlevt olika traditioner så har även lärarna som undervisar i ämnet gjort det. Detta innebär att många lärare upplevt och kanske till och med undervisat i en tidigare tradition, och då kan de metoder och tankesätt som varit centrala ha följt med in i den nya traditionen. Även mellan olika läroplaner kan det finnas stora förändringar. Då kan lärare som har undervisat i flera olika läroplaner ha uppfattningar med sig som inte längre är aktuella. Detta kan vi koppla till den skilda ämneskonceptionen bland bildlärare som Ahrenby (2023) skriver i sin artikel. Att gamla vanor stannar kvar i lärares undervisning ser vi som fullt rimligt, då en ny läroplan inte innebär att lärare automatiskt implementerar den i sitt formande av undervisningen. Ahrenby (2023) beskriver dock att det inte handlar om en ovilja bland lärarna utan att många av dem inte har tid att sätta sig in i det nya.

Lindström (1997) skriver om uppfattningen av bild som ett avslappningsämne. En ämneskonception vi upplever att bildlärare fortfarande försöker komma ifrån, trots att det är över 25 år sedan Lindström skrev om det. Uppfattningen av bildämnet, dess innehåll och roll i skolan har förändrats över tid, men många gamla uppfattningar stannar kvar. Bilden som ett avslappningsämne var en del av den tradition som genomsyras av tanken om fritt skapande, alltså en tradition som var aktuell för 50 år sedan. Men eftersom gamla vanor fått leva vidare trots nya traditioner och läroplaner så kan vi se spår av det även idag.

Uppfattningen av bildämnet som avslappning och "flummigt" genomsyrar fortfarande debatten kring ämnets legitimitet, och även om ämnesplanen ser annorlunda ut så är det fortfarande många elever som går in i bildklassrummet med den här uppfattningen. En annan aspekt lärarna i Ahrenby (2023) visar är hur de materiella förutsättningarna skiljer sig mellan skolorna. Vi vet från egna erfarenheter, både från vår egen skolgång och verksamhetsförlagd utbildning, hur detta kan se ut. Medan vissa skolor har fullt utrustade fotostudios har andra knappt kameror, och på grundskolan är skillnaderna ännu större. Uppfattningen av bildämnet tror vi kan vara en del i varför det ser ut såhär. Då ämnet inte ses som viktigt så blir inte bra förutsättningar för ämnet en prioritering. Detta leder i sin tur till att många skolor kan komma undan med att inte ha fullt utrustade klassrum.

Bildlärare arbetar i hög grad mer isolerat än sina kollegor eftersom de ofta är den enda läraren som har ämnet på en grundskola. Detta innebär att en bildlärare ofta har alla klasser i ämnet, ibland upp mot 300 elever i veckan och ofta är klassrummen för små för antalet elever (Karlsson Häikiö, 2022). Situationen för majoriteten av bildlärare i den svenska grundskolan skapar försvårande situationer för ett elevnära arbete och en undervisning som berör det som kursplanen kräver. Ytterligare en försvårande aspekt lyfts av Ahrenby (2023) gällande införandet av nya styrdokument. Studien visar att bildlärare ofta går miste om möjligheter att diskutera revideringar med andra bildlärare, och i många fall skapas inte tid för lärarna att sätta sig in i förändringarna de förväntas implementera i sin undervisning. Det här anser vi vara en orsak till att problematiken som lärarna beskriver kan fortsätta. Isoleringen i kombination med bristande möjligheter för utvärdering gör att bildlärare agerar i ett vakuum.

Ahrenby (2023) förklarar hur mål- och resultatstyrningen har minskat lärares professionella frihet då de behöver förhålla sig till styrdokument som de ofta har svårt att applicera i praktiken. Vårt resultat visar att bildämnet drabbats extra hårt av detta då ämnet inte passar in i mallen för vad som anses viktigt för en grundläggande utbildning. Vi ser att demokratiambitionen i läroplanerna minskat och även detta har påverkat bildämnets plats i läroplanen. Av detta drar vi slutsatsen att en minskad demokratiambition i skolan lett till mindre plats för bildämnet, och i förlängningen mindre plats för bildning. Fernández (2012) skriver om hur bildningsbegreppet gått från att handla om livslångt lärande till att handla om kunskapers beständighet, och att uppfattningen speglar en trend mot ett minskat fostransuppdrag. Det kopplar även till Hellman (2017) som skriver att i läroplanen från 2011 handlar livslångt lärande om "individens möjlighet och skydlighet att utbilda sig och fortbilda sig efter marknadens skiftande behov" (s. 21). Vårt resultat visar en tydlig minskning av tankar kring bildämnets demokratiska funktion, vilket förklaras av Fernández resonemang. Några exempel på bildämnets demokratiska funktion är bland annat en vilja att göra elever till aktiva medborgare inom kulturlivet, vilket till exempel innebär att de får besöka konstutställningar och föreställningar inom utbildningen. Liknande resonemang ser vi i Finlands ämnesplan för bildkonst där det till exempel står att "Undervisningen ska stödja en mångsidig allmänbildning och den studerandes utveckling till en aktiv lokal och global aktör." (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 352). En skillnad är dock att den finska läroplanen framhåller bildämnets demokratiska och samhällsviktiga funktion på flera ställen, vilket skiljer sig från de nuvarande svenska ämnesplanerna i bild. Däremot kan vi se att de tankarna är på väg tillbaka i ämnesplanen Gy25 där det återigen står att bildämnet kan bidra till ett

demokratiskt deltagande. Bildämnet spelar en central del i fostransuppdraget och tankar kring bildning inom den finska skolan, detta har vi kunnat relatera till den forskning vi läst. Lilliedahl (2022) skriver att bildämnet många gånger legitimerats av bildningstanken, vilket blir tydligt av hans citat om att bildningsbegreppet använts till att berättiga bildämnet och "the arts". Samtidigt visar han problematiken med detta och påstår att bildämnet riskerar att förlora sin autonomi genom detta resonemang.

Både Dahlstedt (2007) och Englund (2018) beskriver att likvärdighet är ett begrepp som ändrat innebörd från 1980-talet till nu. Likvärdighet i meningen jämlikhet, enhetlighet och lika utfall har gradvis börjat kretsa kring lika möjligheter och valfrihet. Dahlstedt (2007) skriver att "Skolans villkor tenderar i allt högre grad att dikteras av (arbets)marknadens krav och förväntningar." (s. 35), vilket vi tycker blir tydligt när vi läser forskning och styrdokument från 1960-talet till nu. Vi kopplar det också till Ahrenbys (2023) studie där en lärare beskriver hur likvärdigheten mellan bildundervisningen inte längre handlar om att alla elever ska ha samma tillgång till material eller teknik, utan nu har ett fokus på att lärare förväntas genomföra en likvärdig undervisning.

Genom Lilliedahl och Rapp (2019) kan vi konstatera att färre elever får möjlighet eller utrymme att läsa bild under sin gymnasietid. När vi läste studien av Thomson m.fl. (2020) blev det också tydligt för oss att de elever som väljer att läsa bild är väl medvetna om ämnets status och fördomar kring ämnet. De elever som gjorde valet att läsa bild gjorde det trots detta och motsatte sig ofta tankar kring ämnet som avslappning eller ett ämne utan krav på eleven. Detta i kombination med vår egen upplevelse av att gå estetiska programmet får oss att göra antagandet att även svenska elever som väljer att läsa bild också känner ett motstånd mot de förutfattade meningar som finns kring ämnet. Samtidigt berättar eleverna i Thomson m.fl. (2020) att de ser ämnet som avslappnande. Men de är tydliga med att de inte menar avslappnande på ett sätt som bortser från den intellektuella utmaning konstnärligt arbete innebär. Det finns dock en risk att förtydligandet missas, vilket skulle, med det mål och resultatfokus som finns idag, riskera att minska ämnets status.

Thomson m.fl. (2020) hävdar att eleverna befinner sig i diskurser kring skolan precis lika mycket som sina lärare och skolledare, och i förlängningen färgas av dessa. De skriver att elever, till skillnad från till exempel lärare, är i ett underläge när det gäller att ifrågasätta

detta. Därmed blir det ännu viktigare att lyssna på deras åsikter kring hur de förstår sin utbildning.

6.2.2 Förändringar i styrdokumentet

Som vi nämner i vår bakgrund hade bildämnet fler timmar än i många andra länder fram till millennieskiftet. Lindström (1997) påstår att Lgr80 innebar högre status för bildlärare eftersom ämnet tog innehåll från andra ämnen. Karlsson Häikiö (2022) beskriver hur detta under 2000-talet gradvis förändrades och vid införandet av Lgr11 minskade timmarna för ämnet, däremot inte innehållet i kursplanen, vilket ledde till att lärare ofta upplevde att det inte fanns tid att genomföra de moment som krävdes. Hon visar därmed att nedprioriteringen i timplanen bidrog till en försämring av ämnets status.

Enligt Dahlstedt (2007) uppstod en ny styrfilosofi under det tidiga 90-talet. Det var den som låg till grund för decentraliseringen och innebar att staten skulle ha det övergripande ansvaret över svensk skola, men genomförandet av utbildning blev nu upp till skolorna själva. Lärare och elever gavs ett större utrymme att själva tolka styrdokumentet och detta skulle skapa ett "starkt lokalt engagemang, bland personal, elever och bland föräldrar" (Dahlstedt, 2007, s. 25). Vi ser spår av detta i Ahrenbys (2023) intervjuer och resultat. Intervjuszvaren vittnar om hur formuleringarna i styrdokument skapar en osäkerhet för lärarna och bidrar till egna tolkningar som gör att bildundervisningen ofta skiljer sig mellan skolor. Lärarna beskriver också en önskan om mer tydliga direktiv genom styrdokumentet, vilket kurs- och ämnesplanerna hade innan Lpo94. Att det ser ut så kan återigen vara en anledning till att många skolor kommer undan med att inte erbjuda fullt utrustade klassrum. Det innebär också att ambitionen som fanns på 90-talet snarare inneburit en svårighet för lärarna idag. Dahlstedt (2007) beskriver att det under 90-talet skedde en ökning av elev- och föräldrainflytande, i enlighet med ambitionen han beskriver. I praktiken minskade det dock ämnets status. Enligt Karlsson Häikiö (2022) ser inte föräldrar och elever bildämnet som viktigt, vilket innebär ett ifrågasättande av dess relevans. Vi drar slutsatsen att den ökning av elev- och föräldrainflytande Dahlstedt (2007) beskriver har fortsatt ökat och i och med det även ifrågasättandet av bildämnets plats i skolan.

Vi ser borttagandet av estetisk verksamhet som en tydlig brytpunkt för berättigandet av de estetiska ämnena. Ämnet sågs som oseriöst, och i kombination med ökningen av internationella mätningar som riktlinje för utbildningens utformning fick de estetiska ämnena

ta mindre plats. När ett återinförande av estetisk verksamhet debatterades 2015 var ett av argumenten mot förslaget den kostnad som ämnet innebar. De estetiska ämnena kostar pengar, och de får inte plats i en skola där pengar ska sparas.

6.2.3 Bildämnets framtid

En av de slutsatser vi dragit från vårt arbete är att bildämnets berättigande har påverkats av förflyttningen från en skola för bildning till en skola där mätning är i fokus. Ämnet har gått från att fokusera på fritt skapande och kreativitet till att handla om visuell kommunikation, vilket inte är något vi motsätter oss, men det visar hur ämnets syfte förändrats över tid. Ämnets status, och i följd av det lärarnas situation, har påverkats av att mätbarhet och resultatstyrning ligger i fokus för skolans utveckling. Bildämnet är svårt att mäta, det handlar i hög grad om taktill kunskap och idéutveckling, vilket är svårt att testa genom till exempel prov. Karlsson Häikiö (2022) konstaterar att ämnet är i behov av ett tillkännagivande för dess legitimitet, och vi håller med henne.

I den kommande revideringen av Gy11 som börjar gälla hösten 2025 (Gy25), finns det en del förändringar som kopplar till det Karlsson Häikiö (2022) skriver om Lgr22. Precis som i revideringen för grundskolan finns ett ökat fokus på att elever ska utveckla förmågor för att tolka normer och etiska perspektiv. Det som sticker ut mest när det gäller ämnesplanen för kursen Bild är ändringarna som skett i ämnesbeskrivningen. I Gy25 står det att "Bilder och konstnärliga uttrycksformer kan inspirera till reflektion, kritiskt tänkande och ett demokratiskt deltagande." (Skolverket, 2024), vilket skiljer sig från Gy11 där fokus ligger på att behandla det som ingår i begreppet "visuell kultur" (Skolverket, 2022). Att begreppet "demokratiskt deltagande" står med i beskrivningen av ämnet tror vi är ett steg åt rätt håll. Vi tänker att det ger ämnet viss tyngd och visar på ämnets samhällsrelaterade funktion. Vår förhoppning är att ämnet kan komma att behandlas med den respekt vi upplevde det ha i Finland.

6.3 Reflektioner och vidare forskning

Vi anser att den kunskap vi fått från vårt arbete är nyttig både för att förstå förändringarna i bildämnet genomgått men också för vår framtida yrkesroll. De konkreta exempel på konsekvenser av reformer vi fått syn på kan vara till hjälp för att hantera framtida förändringar inom bildämnet. Att vi fått den här kunskapen som blivande lärare innebär

förståelse för att man inte är ensam med att inte hinna implementera en ny läroplan direkt eller förväntas utesluta vår beprövade erfarenhet. Gamla ämneskonceptioner och de erfarenheter lärare bär på följer med, och kommer färga undervisningen oavsett läroplan.

En del i vårt urval fokuserar på förändringar som skett de senaste åren, särskilt kring införandet av Lgr22, men i vårt arbete har vi inte funnit särskilt mycket med fokus på de senaste förändringarna inom den svenska skolan. I och med revideringen Gy25, som börjar gälla nästa höst när vi skriver detta, tror vi att det kommer att ske mycket som kommer att vara relevant för forskning inom detta fält framöver. I nuläget identifierar vi vissa kunskapsluckor kring bildämnet nuvarande situation, och de kommer förmodligen bli fler när Gy25 trätt i kraft. Revideringen som omfattar hela gymnasieskolan kommer kunna ligga till grund för många intressanta forskningsfrågor i framtiden. Vi ser också att det finns en kunskapslucka gällande elevernas uppfattning av bildämnet i Sverige, vilken vi hoppas kommer att fyllas i framtiden.

7 Källförteckning

- Ahrenby, H. (2023). "It will take time"—visual arts teachers' professional freedom in policy enactment. *Arts Education Policy Review*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2023.2291207>
- Biesta, G., Falk, K., & Thurban, C. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv* (1. uppl.). Liber.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan). Liber.
- Dahlstedt, M. (2007). I val(o)frihetens spår : segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE*, 12(1), 20–38.
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1024/875>
- Dhakar, K. (2022). NVivo. *Journal of the Medical Library Association : JMLA*, 110(2), 270–272. <https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1271>
- Englund, T. (2018). Två artskilda perioder för pedagogisk forskning : Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik. *PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE*, 5, 20–42.
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/922/1301>
- Felski, R., & Amundsen Bergström, M. (2017). Postkritisk läsning. *Tidskrift för Litteraturvetenskap*, 47(1), 5–14. <https://doi.org/10.54797/tfl.v47i1.8419>
- Fernández, C. (2012). Liberaliseringen av svensk skolpolitik. En positionsbestämning. *Statsvetenskaplig tidskrift*, vol 114 (nr 2), 242-269.
<https://journals.lub.lu.se/st/article/view/8412/7549>
- Grunderna för gymnasiets läroplan*. (2019). Utbildningsstyrelsen. Hämtad 2024-09-09 från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2019_0.pdf

- Hellman, A. *Visuella möjlighetsrum* (CUL. Nummer 63) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUP. <https://gup.ub.gu.se/publication/253294>
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Jesson, J., & Lacey, F. (2006). How to do (or not to do) a critical literature review. *Pharmacy Education : An International Journal for Pharmaceutical Education*, 6(2), 139-148. <https://doi.org/10.1080/15602210600616218>
- Karlsson Häikiö, T. (2022). Challenges and changes in arts education in Sweden – visual communication, visual culture and visual competence in the syllabus for visual arts. *Journal of Visual Literacy*, 41(3-4), 201-223. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/1051144X.2022.2132621>
- Lilliedahl, J. (2022). Why the arts are not considered core knowledge in secondary education: a Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1925971>
- Lilliedahl, J., & Rapp, S. (2019). The status of aesthetic education in a revised centralized curriculum: a theory-based and content-oriented evaluation of the Swedish curriculum reform Gy11. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(1), 43-53. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1527609>
- Lindström, L. (1997). Integration, Creativity, or Communication? Paradigm Shifts and Continuity in Swedish Art Education. *Arts Education Policy Review*, 99(1), 17-24. <https://doi.org/10.1080/10632919709600761>
- Mälardalens Universitet. (u.å.). *Reliabilitet vid kvalitativ ansats*. Hämtad 2024-10-16 från <https://libguides.mdu.se/c.php?g=678062&p=4832301>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Bildning. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2024, 9 september från

<https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/bildning>

Nordiska Ministerrådet. (2023). Kulturens roll och nytta i samhällsutvecklingen. *Nordisk Kulturfakta 2023:05*.

<https://pub.norden.org/nordiskculturfakta2023-05/nord2023-048.pdf>

Research TALE. (u.å.). *Student data*. Hämtad 2024-10-11 från

<https://researchtale.net/what-are-we-doing/>

Runesdotter, C. (25 juni, 2019). Juridifiering i skolan – möjligheter och risker. *Vägval i skolans historia*.

<https://undervisningshistoria.se/juridifiering-i-skolan-mojligheter-och-risker/>

SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039/

Sjöström, J., Eilks, I. (2020). The Bildung Theory—From von Humboldt to Klafki and Beyond. Akpan, B., Kennedy, T. J. (Red.). *Science Education in Theory and Practice*. (s. 55-67). Springer.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1507490/FULLTEXT01.pdf>

Skolverket. (2024). Bild [ämnesplan] Hämtad 2024-11-03 från

https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfee44715d35a5cdfa92a3/907561864/subject/BILD/1/pdf

Skolverket. (2024, 2 oktober). *Timplan för grundskolan*. Hämtad 2024-10-17 från

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan#h-Timplantillochmedlasaret20232024>

Skolverket. (2022). Bild [kursplan] Hämtad 2024-11-03 från

<https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/grundskolan/laroplan-och-k>

[ursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet/svid12_5dfce44715d35a5cdfa219f/907561864/subject/GRGRBIL01/13/pdf](https://www.skolverket.se/ursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet/svid12_5dfce44715d35a5cdfa219f/907561864/subject/GRGRBIL01/13/pdf)

Skolverket. (2015). *Bild i grundskolan: En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3497>

Skolverket. (2011). Bild [ämnesplan] (reviderad 2022) Hämtad 2024-11-03 från
https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfce44715d35a5cdfa92a3/907561864/subject/BIL/2/pdf

Skolverket. (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6552c5/1553958429159/pdf1362.pdf>

Skolverket. (2000). Bild [kursplan]

Skolverket. (1994). Bild [kursplan]

Skolverket. (1994). Bild [ämnesplan]

Skolverket. (1980). Bild [kursplan]

Skolverket. (1969). Teckning [kursplan]

Skolverket. (1962). Teckning [kursplan]

SOU 1948:30. *Betänkande och förslag angående det fria och frivilliga folkbildningsarbetet*.
<https://weburn.kb.se/sou/215/urn-nbn-se-kb-digark-2142871.pdf>

SOU 2009:16. *Betänkande av Kulturutredningen: Grundanalys*.
<https://data.riksdagen.se/fil/6A31E94E-C347-4F89-BE64-C3D4C3174832>

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Thomson, P., Hall, C., Earl, L., & Geppert, C. (2020). Subject Choice As Everyday Accommodation /Resistance: Why Students In England (Still) Choose The Arts. *Critical Studies in Education*, 61(5), 545–560.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1525754>

Utbildningsstyrelsen. (u.å.a). *Kaikille yhteinen kuvataiteen opetus*. Hämtad 2024-10-17 från
<https://www.oph.fi/sv/node/3568>

Utbildningsstyrelsen. (u.å.b). *Skolornas arbetstider och lov läsåret 2024–2025*. Hämtad 2024-10-17 från
<https://www.oph.fi/sv/nyheter/2024/skolornas-arbetstider-och-lov-lasaret-2024-2025>

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed-2017.html>

Åsén, G. (2006). Varför bild i skolan? -en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttryck, intryck, avtryck: Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (pp. 107–122). Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25bf3/1529480529084/Utryck-intryck-avtryck_VR_2006.pdf