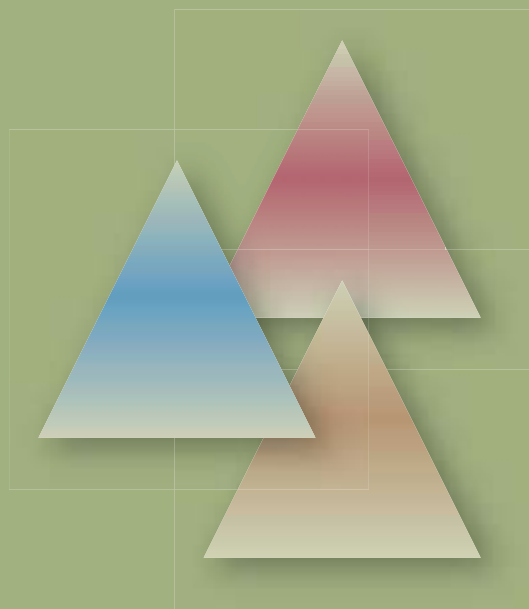


Bild



Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnummer: 05:882
ISBN: 91-85009-70-9

Tryck: Elanders Gotab
Stockholm 2005
Upplaga: 1 000 ex



Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)

Bild

Anders Marner
Hans Örtegren
Christina Segerholm

I denna ämnesrapport inom ramen för Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03), redovisas en fördjupad analys av resultaten i ämnet bild.

Rapporten är framtagen vid Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet, som på Skolverkets uppdrag har genomfört utvärderingen av ämnet bild. De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Förord

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 har initierats av Skolverket för att ge en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet. Konstruktionen av utvärderingsinstrument, analyser av insamlade data och rapportering från de ämnesstudier som ingått i utvärderingen har lagts ut som särskilda uppdrag på forskargrupper vid universitet och högskolor runt om i landet.

Skolverket har centralt, via en analysgrupp vid utredningsavdelningen, genomfört analyser av gemensamma frågor i de olika ämneskäterna till lärare och elever och svarat för slutrapporteringen. I Skolverkets analysgrupp har ingått Oscar Öquist (projektledare), Sten Söderberg (bitr. projektledare), Gunhild Bartholdsson, Daniel Gustavsson, Gunnar Iselau, Caroline Klingensterina, Christian Lundahl, Gunilla Olsson, AnnSofi Persson-Stenberg (Myndigheten för Skolutveckling), Camilla Thinsz-Fjellström och Aina Tullberg. Skolverket har hittills utgivit en sammanfattning av resultatbilden i rapporten "Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, sammanfattande huvudrapport". Kopplade till denna rapport finns de olika ämnesstudierna redovisade i tre separata skrifter med den övergripande titeln "Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, huvudrapport".

Föreliggande rapport utgör den mer fördjupade ämnesrapporteringen från den forskargrupp som svarat för ämnet bild. I Skolverkets analysgrupp har Sten Söderberg ansvarat för kontakterna med forskargruppen.

De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Stockholm i januari 2005

Oscar Öquist

Undervisningsråd, projektledare

Innehåll

Sammanfattning	9
Inledning	11
Uppdraget	12
Utvärdering av bild i NU-03	12
Bild, ett ämne i förändring	14
Förändringar i samhället av betydelse för ämnet	14
Didaktisk forskning av vikt för bildämnet	19
Ämnesforskning	22
Bildämnet i styrdokument	33
Design, instrument och genomförande	39
Övergripande design och inriktning	40
Design av bildutvärderingen i NU-03	41
Bakgrund till utvärderingen i bild NU-03	41
Referensram	42
Utvärderingsinstrument	43
Avgränsningar	49
Resultat	51
Förutsättningar	53
Utanför-skolan-förutsättningar	53
Innanför-skolan-förutsättningar	58
Genomförande	73
Innehåll och inriktning	73
Arbetsformer och arbetssätt	80
Inflytande	87
Tidsanvändning	89
Arbetsklimat	90

Resultat	92
Resultat i relation till uppnåendenivå och godkändnivå	92
Processtudien	117
Inledning	117
Processkolorna	118
Slutsatser och diskussion	139
Utanför-faktorer	141
Sambandet mellan skola och fritid i bildämnet	141
Pojkar och flickors intresse	141
Innanför-faktorer	142
Kursplanen	142
Lärares ämneskonception och ämnets situation	143
Skapande dominerar	144
Bedömning, uppnåendemål och processer	146
Moderna bildmedier	147
Bildförståelse och bildanalys	148
Inflytande och elevernas resultat i bildämnet	149
Inriktning, lärarnas ämneskonception och elevernas resultat	152
Flerstämmighet inom bildämnet	153
Flerstämmig skolmiljö, horisontellt medieringsbegrepp	155
Den individuella disciplineringen	157
Litteraturförteckning	160
Tryckta källor	160
Otryckta källor	164
Tabellförteckning	166
Bildförteckning	168

Författarnas förord

Ämnesrapporten i bild, som är en del av Nationella utvärderingen 2003, är utförd av Anders Marner och Hans Örtegren, vid Institutionen för estetiska ämnen, i samarbete med Christina Segerholm, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Anders Marner och Hans Örtegren har ansvarat för analys och sammanställning av elevsvaren (se vidare under designavsnittet), processtudien, den inledande framskrivningen av bildämnet och bildundervisning samt huvuddelen av den avslutande diskussionen med slutsatser. Christina Segerholm har fungerat som utvärderingsstöd, och har ansvarat för analys och sammanställning av bildlärarsvaren, övergripande disposition av rapporten samt mindre inslag i den avslutande diskussionen.

Ett stort antal människor har varit inblandade under olika faser av utvärderingen. I ett inledande skede var professor Gun Malmgren, prefekt Britt-Marie Lindström och Jan-Sören Andersson, Institutionen för estetiska ämnen, aktiva i diskussionerna.

Bildlärarna Åsa Törnqvist och Lotta Rosén, Grubbeskolan och Eva Anehult-Lundberg, Hagaskolan, Umeå, möjliggjorde att vi kunde utföra pilotstudier i samband med utvecklingen av elevenkäter och processtudien.

Sture Rehn, f.d. LITU (Lärarytbildningens Informationstekniska Utvecklingsenhet) och Kent Löfgren, vid Institutionen för Pedagogiska mätningar, Umeå universitet, har varit behjälpliga i diskussioner kring hantering och bearbetning av det statistiska materialet.

Hans Wetterholm, Maria Stam och Lars Fager, vid lärarutbildningen i Kalmar, Ulla Lind och Britt-Marie Köhlhorn, Konstfack, Stockholm, Lars Lindström, LHS, Stockholm och Alfredo Castro, Tegs Centralskola, Umeå, har vid formella och mer informella möten bidragit till arbetet.

Under hela processen har vi haft kontakt med Skolverkets utvärderingsgrupp med Oscar Öquist i spetsen. Sten Söderberg och Gunnar Åsén har kommenterat tidigare insänt underlag och Daniel Gustavsson, Caroline Klingenstierna och Gunhild Bartholdsson har kommunicerat aktuell information och svarat på våra frågor.

I sammanhanget bör påpekas att de resonemang vi för i denna rapport om önskvärda inriktningar inom ämnet och förändringar i styrdokumentet som en konsekvens härav, är våra uppfattningar och ska inte uppfattas som en officiell policy. Skolverkets text när det gäller utvärderingen i bild finns i huvudrapporten (ämnesdelen) från Nationella utvärderingen 2003.

Vi vill tacka alla ovanstående för deras medverkan. Sist men inte minst vill vi tacka samtliga elever och lärare som svarat på det omfattande enkät-materialet. Speciellt vill vi tacka de elever och lärare som deltagit i proces-studien. Ni har alla bidragit till att ge en bild av bildundervisningen som ger ett underlag för en diskussion av den framtida undervisningen i bild i skolan.

Anders Marner, projektledare

Hans Örtegren

Sammanfattning av utvärderingens resultat och slutsatser

- Eleverna ser ämnet som roligt och intressant, men inte så viktigt. Relativt många elever har fritidsintressen inom bildområdet.
- Flickor är mer motiverade och når bättre resultat än pojkar. Bild är det ämne där könsskillnaderna är störst till flickornas fördel.
- Kvaliteten på bildframställningen är överlag god, även om moderna och digitala medier behöver få en större plats. Ämnets tradition vad gäller skapande verksamhet och bildframställning är stark.
- Det finns olika ämneskonceptioner eller uppfattningar om vilken inriktning och funktion ämnet bör ha i skolan. Läroplanerna från Lgr 69 betonar visserligen ämnet som kommunikativt, men delar av nuvarande kursplan, t.ex. bildanalys, bildsamtal och bildkommunikation, får för litet utrymme i undervisningen. En tydligare skrivning av bildkommunikation som upp-nåendemål bör därför föras in i kursplanen.
- I diskussionen finns ofta en motsättning mellan bildskapande och bild-analys. Genom att lyfta fram de kommunikativa aspekterna kan den mot-sättningen upphävas. I stället för att poängtera elevernas skapande förmåga bör man uppmärksamma elevernas kommunikativa förmåga. Fördelen med att utgå från kommunikationsbegreppet är att det integrerar såväl förmågan att skapa, som att uppleva, kritiskt granska och sprida visuella gestaltningar. Bild som kommunikativt ämne ger också större nytta för ungdomars framtida liv och yrkesverksamhet.
- Bildanalys och ett aktivt bildarbete med aktuella mediebilder som eleverna har lätt att förhålla sig till kan lägga en grund för en förståelse av vikten av tolkning och kritisk granskning. Här kan man öppna ämnet för arbete med och samtal kring värdegrundsfrågor.
- I vår undersökning har bildämnet idag ett snitt på c:a 55 minuter per vecka i undervisningstid i år 7–9. Det kan jämföras med 1992 när snittet låg på 67 minuter per vecka. Under år 7–9 har undervisningstiden sammantaget alltså minskat med knappt 40 minuter.
- Ämnet kräver möjligheter till individualisering. Utvärderingen visar att lärarna sällan hinner individualisera. Grupperna är stora och antalet elever per vecka som läraren undervisar är stort. Ett förslag som framförs i utvärde-ringen är att ta bort timmarna i år 7 och istället lägga dem i år 9.
- Vad gäller inflytande befinner sig lärarna och eleverna i dialogiska situatio-ner. Den vanligaste arbetsformen är att läraren står för arbetsområden och

teman och eleven bestämmer vad hon/han ska göra. Det tyder på att åtminstone tvåstämiga situationer är vanliga i bild. Eleverna har inflytande över såväl innehåll som arbetsätt och är delaktiga i undervisningen.

- I de grupper där lärare och elever bestämmer tillsammans eller där eleverna själva bestämmer ger lärare och elever mer positiva omdömen om undervisningen än i grupper där läraren bestämmer. I grupper med hög grad av elevinflytande finns många goda exempel där eleverna hanterar att ta ansvar, men det finns också en risk för låt-gå-pedagogik, där vissa elever klarar friheten bättre än andra.
- Fler pojkar än flickor arbetar med digitala medier i bild, men utrymmet för att arbeta med dessa i skolan är begränsat. Ett ökat inslag av sådana medier i bildundervisningen kan vara ett sätt att öka pojkarnas motivation. Moderna medier och digital bildhantering bör få större utrymme i bildundervisningen. Bildtolkning och digital bildbehandling blir en allt viktigare medborgerlig kompetens.
- Nuvarande uppnåendemål behöver ses över eftersom det finns en diskrepans mellan betyget Godkänt och ämnets måluppfyllelse. En förstärkt satsning på att synliggöra relationen kriterier, uppnåendemål och betyg behövs för bedömning inom ämnet.
- Bildlärarna efterlyser fortbildning i digital bildhantering. Riktad och fördjupad fortbildning av lärarna i digital bildhantering och grafisk form föreslås samt en satsning på hård- och mjukvara anpassade för ändamålen.
- För att frammana flerstämiga läromiljöer i bildundervisningen, är det viktigt att sambandet mellan bildframställning, bildanalys och bildreception ökar. Det kan ske genom att i kursplaner, arbetsformer och bedömning framhäva bildskapandets kommunikativa sida.
- Estetiska läroprocesser bör utvecklas även inom andra skolämnen och i samverkan mellan bild och andra ämnen. Enligt lärarenkäten uppger ca en fjärdedel av lärarna att en mediastudio finns tillgänglig. En sådan studio används ofta av fler ämnen än bild. Mediastudier kan lägga grunden till ämnesövergripande projektarbeten och fungera som verkstäder för kunskapsproduktion och mer kreativa arbetsätt på skolorna. Detta kan också vara ett sätt att motverka att skolan utvecklas mot en så kallad treämnesskola.
- En viktig uppgift för bildämnet är att ansvara för att skolan blir en plats för kulturmöten, en "kulturskola för alla", där både produktion och reception av kultur blir centralt i lärandet. Därför bör skolan ha såväl produktions- som presentationsytor. I detta sammanhang är skolans kontakter med närsamhälle och kulturinstitutioner av stor betydelse.

Uppdraget

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, fick uppdraget att genomföra den av Skolverket planerade Nationella utvärderingen (NU) i bild våren 2003. NU 1992 i bild utfördes vid Institutionen för estetiska ämnen, då under ledning av Stig Eklund (se Eklund, Backman & Henriksson 1993, Skolverket 1993).

För att få samarbetspartners i utvärderingen har institutionen tagit kontakter med andra forskarmiljöer, som Pedagogiska mätningar och Pedagogik vid Umeå universitet, med vilka samverkan tidigare ägde rum i den nationella utvärderingen 1992. Den forskningsmiljö som är under uppbyggnad inom institutionen för estetiska ämnen möjliggör, utöver den nationella utvärderingen, också fortsatt behandling av materialet som insamlas av såväl NU-92 som av utvärderingen 2003.

Utvärdering av bild i NU-03

Ämnet bilds del av den Nationella utvärderingen 2003 är utarbetad av Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. Vi som arbetar med NU-03 i bild är projektansvarig universitetslektor Anders Marner, universitetslektor Hans Örtegren, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet samt universitetslektor Christina Segerholm, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Gunhild Bartholdsson, Gunnar Iselau, Sten Söderberg och Oscar Öquist vid Skolverket har medverkat vid konstruktionen av ett antal standardiserade frågor som återkommer i alla ämnesenkäter.

Ett av syftena med elev- och lärarenkäterna i bild är att ställa dem i relation till den förra Nationella utvärderingen i bild 1992. Vi kan utläsa en hel del av de förändringar som ämnet genomgått under mellantiden. Det gäller förändringar i timplanen, synen på respektive kurs- och läroplaner och i synen på samhällsförändringar på bildområdet. Förhållandet mellan kursplanens mål och vad som uppges ske inom ämnet ute i skolorna kan också studeras.

Undersökningen inriktas på förutsättningar för, genomförande av och resultat av undervisning. Vi studerar elevernas och lärarnas situation inom ämnet samt deras attityder till ämnet. Elevenkäten omfattar även en del där elevers förståelse av mediebilder, reklam och konst utifrån bildexempel studeras. Delen med bildexempel innehåller också några kunskapsfrågor. Hela elevenkäten tog 40–60 minuter för eleverna att besvara.

Vissa skolor deltog i en särskild processtudie i bild. Den omfattade sex undervisningsgrupper. Där studeras elevernas individuella arbetsprocess i ämnet vid minst fem tillfällen. Eleverna i processtudien arbetade under tiden

också med loggböcker. Därefter fick de en enkät som tog ca 40 minuter att besvara. Lärarna avslutade processdelen av undersökningen med att genomföra en bedömning av elevernas individuella arbete, vad gäller såväl process som produkt.

Bild, ett ämne i förändring

Under denna rubrik beskriver vi förändringar under perioden 1992–2003 i samhället, i didaktisk forskning, ämnesforskning och i styrdokument.

Förändringar i samhället av betydelse för ämnet

Kulturen

Det mång- och interkulturella samhällets framväxt har ökat behovet av gemensamma mötesplatser så att inte segregation och särintressen ska dominera över samhällelig enhetskultur. Enhetskulturen må vara svår att återvända till, om den någonsin funnits, men mötesplatser som präglas av dialogicitet kan vara platser för demokratiskt utbyte av värden, kunskap och information. Skolan kan vara den viktigaste av dessa mötesplatser. Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003:11) kopplar naturligt ihop ett estetiskt perspektiv med demokrati och yttrandefrihet i skolan; ”det är i gestaltandet vi blir offentliga och synliga” (s. 12). Skolan ses som en kulturell mötesplats för alla barn och ungdomar.

Medievärlden

Bildens betydelse ökar successivt inom medier och kommunikation. Dagens samhälle är det historiskt sett mest bildtäta samhället. De förändringar som skett på bildens område är mer omfattande än de som skett under motsvarande tid inom skriftspråket. Bl.a. därför är talet om vår tid i termer av en skriftspråkskultur (Säljö 2000) problematisk.

Under 1800- och 1900-talet har det varit bildens reproducerbarhet, med påföljande möjligheter till spridning och lagring, som accelererat. Praktiskt taget alla led av kommunikationsprocessen, såväl produktion som distribution av bild, har digitaliserats. Datorns användning har sedan något decennium utvecklats från kalkyl och ordbehandling till att också omfatta digital hantering av stillbilder, rörlig bild, grafisk design och multimedia.

När det gäller rörlig bild är televisionens och videons betydelse redan etablerad. Den rörliga bilden har i medierna digitaliserats i olika led av processen och har blivit synlig även i hemmet i form av den digitala videokameran, DVD-skivan, DVD-spelaren och ”hemmabion”. En billig digital videokamera möjliggör semi-professionell produktion av rörlig bild med god kvalitet. Det kan vara ett skäl till varför dokumentärgenren blivit populär bland yngre filmskapare. Åse Kleveland, chef för Svenska Filminstitutet, talar om att ”kameran blir vad rockgitarren var för tio år sedan.”¹ Stillbildens digitalisering har gjort att digital bildbehandling blivit vanlig inte endast i professionella samman-

¹ Åse Kleveland uttalar sig i *Studio ett* i Sveriges Radio P1 030815.

hang, utan också i skolan, på fritiden och i hemmen. G3-nätets utbyggnad ger möjligheter för konsumenterna att interaktivt sända och ta emot såväl rörliga bilder som stillbilder via mobiltelefon med kamera och skärm. Det som förr kallades telefonsamtal kallas nu ibland röstsamtal, för att kunna skilja det från dialogicitet i andra kanaler än talspråk. Begreppet telefoni har förändrat sin innebörd.

När bilden framställdes för hand var den en begränsad kommunikationsform, men när människor samlas framför TV-apparaten eller när datorskärmen blivit en yta för produktion och reception av bild, blir bildmedierna ett teckensystem att räkna med. Det är inte bara i skolan och i boken som vi lär oss. Vår tids medier har information i fler kanaler än tidigare, de är multimodala. Begreppet används av Gunter Kress, Institute of Education, University of London och hans medarbetare.² Bilden har i de nya medierna blivit en mycket viktig källa för information och påverkan, i CD-ROM, läroböcker och i grafisk information. Bilden är också dominerande i modern underhållning, i TV, i film och i musikvideo. Utan bild skulle heller inte datorn kunna bli ett så populärt medium att den snart finns i varje hem. Vad vore ett datorspel utan bild? Det demokratiska samhället, där yttrandefriheten är central, innefattar inte längre endast ”att lägga sin röst” eller endast det verbala yttrandet. Den multimodala demokratin innefattar också bilden. Därför är digital bildbehandling idag en medborgerlig kompetens.

Ett minskande antal medieföretag med större och större makt äger och kontrollerar medierna, vilket också påverkar deras nyhetsrapportering. Internet möjliggör för alla företag och organisationer att sprida såväl reklam som propaganda. Båda dessa tendenser tvingar mottagaren av information att analysera, tolka och reflektera över de innebörder som det mottagande/betraktande jaget, i relation till sändaren, vill ha ut ur den kommunikativa situationen. Särskilt viktigt är detta för barn och ungdomar som ofta har tillgång till Internet utan restriktioner. De moderna medierna och Internet har också förändrat skolans och lärarens monopol på kunskap och ifrågasätter skolbokens relevans.

Inte minst blir bildtolkning viktigt i den nya mediasituationen eftersom man inte alltid uppenbart kan bedöma en bilds sanningshalt eller relevans, bl.a. därför att bildmanipulation så enkelt kan genomföras digitalt. Nya problem när det gäller bildtolkning av mediebilder har uppstått genom att nya genrer uppstår där tolkningen av bilden inte längre är lika given. Information och underhållning blandas i ”infotainment”. Ett exempel är den blandning av propaganda och nyheter som finns i den amerikanska kabelkanalen Fox News

² Se t.ex. Kress, Gunther och van Leeuwen, Theo (2001), *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.

nyhetsrapportering från Irakkriget. Reklam, nyhetsbilder och pornografi blandas i nya genrer. Man talar idag om medierna som ”dramafabriken”.³ Det innebär att man under saklighetens täckmantel dramatiserar det journalistiska materialet. Tidigare har man i bildforskningen sett en bilds funktion som given i ett antal redan fixerade kategorier. För att kunna göra adekvata tolkningar idag måste emellertid flexibiliteten och dynamiken när det gäller funktion och genre beaktas.

Internet innebär att information inte längre kommer från ett fåtal källor. Nätverkets uppbyggnad är öppen, har brett inträde och har ännu så länge få restriktioner. Därför har begreppet massmedium, som förr användes om medier, blivit inadekvat (Castells 1999). Det betyder att vi själv kan både skapa och påverka informationen. Vi kan också välja vilken information vi vill ha och när och hur vi vill ha den. Mottagarorienteringen ökar med Internet eftersom mottagaren själv aktivt söker upp en sajt och själv laddar ned information. I chattar sker den interaktiva kommunikationen i realtid och sändare och mottagare kan snabbt byta roller. Nya nätkulturer växer fram. Barn och ungdomar lägger ut bilder av sig själva på nätet. Som vuxna undrar vi vad ungdomarna gör ute på Lunarstorm.

Bilden och datormedierna kan göra det främmande bekant och nära. Därför är bilden och medierna oöverträffade i att motverka främlingskap och främlingsfientlighet. Medierna kan i detta perspektiv vara ett upplysningsinstrument; inte ett hot, utan ett löfte om en mer genomskinlig värld, en global by.

I massmedierna, som är industrisamhällets typ av media, var linjär massproduktion viktig. Den är kronologisk enligt löpande bands-principen, som var en viktig princip i industrisamhället. Samma program erbjöds förr så många som möjligt att tillägna sig kollektivt, i TV. Ett exempel är Hylands hörna. Idag erbjuds många program i många medier med många kanaler, vilket innebär en möjlighet till ökad flexibilitet och mindre enhetskultur i samhället. Om man med Gunter Kress talar om multimodalitet, om mångfalden av olika medier idag, så bör man dock också kunna tala om intermodalitet om nya medietyper och genrer, där två eller fler medier blandas i ett och samma verk, t.ex. i en musikvideo.

³ Josefsson, Dan, (ed.) (2000), *Välkommen till dramafabriken. En avslöjande granskning av medieindustrin*, Stockholm: Ordfront. Angående dramatiseringen av nyhetsmedierna se bl.a. Nordström, Gert. Z. och Åstrand, Anders (1999), *Från löpsedel till webb. En studie av den iscensatta nyheten i papperstidningen*, Rapport 176, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar, och Nordström, Gert Z. red. (1996), *Bilder av en katastrof*; Rapport 168–4, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar, Nordström, Gert Z. (2002), *Terrorkriget i kvällspressen*, Rapport 184, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar, Nordström, Gert Z. (2003), *Bagdad-Bob, menige Jessica Lynch och Circus Saddam Irakkriget iscensatt i svenska medier*, KBM:s temaserie 2003:1, Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.

Förändringarna av medievärlden, där bilden spelar en central roll, är av mycket stor betydelse för bildämnet utveckling om man tänker sig att ämnet ska ligga i fas med samhällsutvecklingen.

Design och kreativitet

Richard Florida, professor i regional ekonomisk utveckling vid Carnegie Mellon University, talar i *The Rise of the Creative Class* (2002) om den nya ekonomin som en kreativitetens ekonomi, där kreativitet lyfts fram som de anställdas viktigaste bidrag.

Han visar att kreativ verksamhet inte endast hör fritiden till utan att den allt mer präglar också yrkeslivet. I en post-industriell situation tar automatisering och robotar över delar av såväl den traditionella arbetarklassens som service-yrkenas tidigare funktioner. Han ser i detta en ny klass växa fram, den kreativa klassen.

Andelen verksamma inom arbetskraften som arbetar kreativt och med problemlösande, har ökat dramatiskt under 1900-talet i USA. Om den kreativa klassen omfattade 10 procent av arbetskraften 1900 så uppskattar Florida siffran idag till 30 procent (Florida 2000:75). Anställda inom serviceyrken har också ökat, från drygt 15 procent 1900 till över 40 procent 1999. Mot slutet av perioden (från 1975) har dock denna grupp har minskat. Mellan 1950 och 1999 har arbetarklassen minskat från drygt 40 procent till drygt 25 procent och de som är verksamma inom jordbruk har minskat från ca 37 procent 1900 till en försvinnande liten siffra idag. Arbetarklassens andel av arbetskraften är alltså mindre än den kreativa klassens. Utan att göra alltför stor affär av vare sig den kreativa klassens definition eller dess omfattning kan man dock föra fram vikten av Floridas iakttagelse av dessa samhällsförändringar. Iakttagelsen gör sannolikt att skolan tydligare måste ställa sig frågan om hur kreativiteten kan synliggöras där.

Industriell design, som i Sverige exemplifieras av framgångsrika företag som Hennes & Mauritz, IKEA och Volvo är ekonomiskt betydelsefulla verksamheter, där den industriella formgivningen blivit ekonomiskt alltmer viktig. Näringsminister Leif Pagrotsky (2002) har påtalat vikten av design i relation till svenska textilföretags framgångar. Design har blivit en konkurrensfaktor. Ytterligare ett förslag till ett nationellt handlingsprogram när det gäller design har på näringsdepartementets uppdrag (Näringsdepartementet 2003) och med regeringens stöd lagts fram i februari 2003. År 2005 blir ett designår. Mot bakgrund av att design blivit allt viktigare inom näringsliv och samhälle krävs ökad uppmärksamhet på design i skolan.⁴

⁴ Framtidsformer – Handlingsprogram för arkitektur, formgivning och design Regeringens proposition 1997/98:117.

Konstvärldens situation

Upptäckten av konstvärlden, konsten som ett socialt fält, har för många konstnärer och andra aktörer inneburit att konst inte längre lika lätt kan ses som konstnärens personliga uttryck eller som enbart något som har med förnimmelse att göra. Begreppet estetik är härlett ur grekiskans "aisthesis", förnimmelse, men har vidgats av en fältteori, ett konstvärldsbegrepp.

Ett sätt att förstå förändringarna på konstens område är att se konstvärlden som en plats där en kamp förs mellan en äldre inåtsträvande tendens som försöker att definiera de grundläggande villkoren för konst, det essentiella.⁵ Företrädare för den tendensen strävar efter renhet och abstraktion och söker efter en konstens minsta gemensamma nämnare och utesluter populärkultur och informationssamhällets produkter. Den äldre inåtsträvande tendensen behåller traditionella tekniker såsom oljemåleri och betonar verkets unicitet. Tavlor distribueras på ålderdomligt vis som unika exemplar. Det finns en universell och hierarkisk strävan i denna tendens, som kan kallas modernistisk. Den inåtsträvande tendensen i konsten har bidragit till att konst idag endast är en liten del av dagens medievärld.

Den motsatta mer aktuella utåtsträvande tendensen strävar däremot efter att i konst föra in utanförliggande fenomen i konsten, så att de tidigare kategorierna "högt och lågt" problematiseras. Marginaliserade grupper vill formulera sina specifika erfarenheter konstnärligt och kräver att deras kulturer ska få utrymme, oavsett hierarkin inom konstvärlden. Det bidrar till att hierarkierna suddas ut.

Den utåtsträvande tendensen använder olika moderna medier, stillbild, video, dator och Internet, delvis för att kommunicera i bredare grupper. Den så kallade relationella konsten betonar upprättandet av en relation till betraktaren, och fungerar därför utåtsträvande. Den har ett socialt perspektiv. Här vidgar sig ibland konstinstitutionens agerande utåt mot andra medievärldar, därför kan man säga att konsten bebländar sig med andra typer av bilder, medier och genrer. Gränserna mellan olika medieområden och konst luckras därmed upp. Utvecklingen gör att man i skolans bildämne och i skolan över huvud taget på nytt måste ställa sig frågan om vad kultur och konst är. Ett traditionellt konstbegrepp i bildämnet är inte längre relevant.

⁵ Inåtsträvande och utåtsträvande tendenser i konsten diskuteras av Göran Sonesson i *The Culture of Modernism*: Sonesson, Göran, *The culture of modernism*. Paper vid Conference at Second International Congress of the Nordic Association for Semiotic Studies, Lund, July 27–29, 1992. http://www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/cult_mod_1.html (2004-10-06). Se också Marner, Anders (1997), "Ryktet om måleriets död är inte överdrivet. Om den uppsökande och maskingjorda konstens sprängkraft" i *90-tal* mars 1997 nr. 20 och samma artikel http://www.educ.umu.se/~marner/artikel_ryktet.html (2004-10-06)

Didaktisk forskning av vikt för bildämnet

Det vertikala/hierarkiska och det horisontella medieringsbegreppet

I Roger Säljö's bok *Lärande i praktiken* (2000) beskrivs ett socio-kulturellt perspektiv som med hjälp av Vygotskij poängterar redskapets och tecknets medierande funktion. Aktören står inte i en direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Men när Säljö kommer in på bild så tycks inte ett sådant perspektiv längre gälla. Människan nöjer sig inte med att registrera och avbilda som neutral observatör, hävdar han. Varseblivning beskrivs i boken som något negativt; vi framställs som "fångar under våra sinnesintryck" (s. 232). Endast språket förmår höja människan över här och nu-situationen. När det gäller bild framhävs endast fel, begränsningar, svagheter och problem, eftersom bild enbart ses som något som föregått skriftspråkets utveckling.

I boken förekommer en ensidig anslutning till den s.k. skriftspråkskulturen, som visar sig genom att det är det snäva textbegreppet, i betydelsen skriftspråk, som genomgående används. Text förstås som den visuellt tillgängliga versionen av ordet. Säljö's position kan karakteriseras som en pan-lingvisticism som uttrycks i en tänkt utveckling från mer elementära erfarenheter till det mer komplexa språket, som på ett eller annat sätt antas ersätta erfarenheter och bild. Därför kan man säga att ett vertikalt/hierarkiskt medieringsbegrepp tillämpas. Om en vertikalt/hierarkisk syn på förhållandet bild och språk, är spritt inom skolvärlden, vilket vi tror att den är, är det lätt att förstå bildämnets (och övriga estetiska ämnens) marginaliserade roll i skolan.⁶

Det vidgade textbegreppet innebär, som ofta är brukligt i semiotiska sammanhang, verk härledda ur alla slags semiotiska system. Också skolan använder idag det vidgade textbegreppet i kursplaner, men det är än viktigare att det sker i den faktiska undervisningen.⁷ En acceptans av ett horisontellt medieringsbegrepp i skolvärlden, som inte rangordnar olika typer av medieringar, skulle avsevärt kunna förbättra villkoren för estetiska ämnen och estetiska läroprocesser.

⁶ Andra exempel på en syn på bild som ett problem i skolans läs- och skrivinlärning är diskussionen om bild i Imsen (1988:283f., 1992:308f., 2000:161f.) som refererar till Jerome Bruner. Hon undrar, som Wetterholm (2001) påpekar, om bilder är fördummande och eventuellt kan hindra den verbala språkutvecklingen. Imsen diskuterar också om bilder kan vara skadliga och förhindra annan kunskap. Imsen (1988) försvarar dock TV-tittande med argument som att det talas också i TV, och att man talar med varandra under TV-tittandet. Delar av detta resonemang är dock ersatt i Imsen (1992 och 2000).

⁷ Det vidgade textbegreppet förekommer t.ex. i *Kursplan 2000* i ämnena bild och svenska. Kursplanen i bild formulerar det sålunda: "Bilder uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp" (Skolverket (2000a), *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Fritzes, s. 10). I kursplanen i svenska skriver man "Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder." (Skolverket 2000a:98).

Bachtin och det dialogiska

Där Säljö utgår ifrån Vygotskij, utgår Olga Dysthe i sin forskning ifrån en annan rysk semiotiker, nämligen Michail Bachtin. Det är Bachtins dialogicitetsbegrepp som är i fokus. Bachtins dialogicitetsbegrepp inbegriper en kritik av en syn på språkets funktion som ensidig förmedlare av entydig information till en mottagare. Bachtin betonar i sin semiotiska teori tal och text. Den kommunikativa handlingen framhävs i ett yttrande samt dess besvarande. I denna tanke finns språkets flexibilitet, föränderlighet och dess kreativa potential antydd. I Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) beskrivs tre olika skolklasser och de arbetssätt som dominerar i klasserna. Hon definierar två arbetssätt, den monologiska (lärarcentrerade), och det dialogiska eller flerstämmiga (lärare och elever delar utrymmet och flera olika arbeten utförs samtidigt).

På svensk botten har bl.a. Caroline Liberg genomfört en undersökning av olika skolors arbetssätt utifrån en liknande strukturering som Dysthe diskuterat. Caroline Liberg och hennes medarbetare (Skolverket 1998) har genomfört en studie av läs- och skrivprocessen i svenska skolor i ett F-12-perspektiv och i olika ämnen. Samtalandet-lyssnandet-skrivandet-läsandet ses här som oskiljaktliga dimensioner av språkandet i ett kommunikativt sammanhang. Samtal och skrift äger rum i olika genrer. Läs- och skrivförmågan ses som en komplex aktivitet och går sålunda utöver enstaka färdigheter.

Utgångspunkten i undersökningen (Skolverket 1998) är en socialinteraktionistisk syn på språkpedagogiken och på språkutveckling. Man har observerat verksamheten och undervisningen och genomfört samtal med såväl elever, lärare som skolledare, bl.a. i syfte att syna den lärande organisationen. Olika typer av styrdokument och ramfaktorer har studerats. Den bild som framträder av läs- och skrivprocesser i svenska skolor är tredelad; man talar om "flerstämmighet", "tvåstämmighet" och "enstämmighet", om A-, B- och C-miljöer. Med flerstämmighet menas bl.a. att klassrumskulturen är öppen och befordrande och att det finns flera olika mottagare när man läser och skriver. Ämnesintegrerade teman är vanliga. Med tvåstämmighet avses att klassrumskulturen är öppen för två stämmor i taget. Eleven har en dialog med läraren som inte inbegriper den övriga gruppen. Läraren fungerar som vägledare, men oftast är det han/hon som utvärderar och bedömer. Oftast är undervisningen inte ämnesintegrerad. Med enstämmighet menas att klassrummen är lärarstyrda eller tysta. Arbetet bedrivs enskilt och tyst, ofta med ämnessegregerade läromedelstexter.

Dysthes och Libergs undersökningar ger en bild av olika klimat i olika skolor som gynnar eller inte gynnar elevernas egna språkliga aktivitet. Bachtins dialogicitetsbegrepp är viktigt också för estetiska ämnen, förutsatt att den ef-

tersträvade flerstämmigheten också omfattar andra medieringar än språket. Vi kallar detta för multimodalitet.

Kress och multimodaliteten

En semiotiker med en delvis annorlunda infallsvinkel på mediering än Säljö, Dysthe och Liberg är Gunter Kress och hans medarbetare. Kress et al. (2001) hävdar att man enligt traditionella pedagogiska teorier antar att kognition byggs på och är beroende av skriftspråket.

Kress menar att den kognitiva utvecklingen är knuten till ett bredare spektrum av representationsformer och att varje samhälle använder flera typer av representationsformer. De olika formerna av representation har olika potential och olika kognitiva möjligheter och är kopplade till olika sociala grupper och skapar subjektivitet på olika sätt. Emotionella och kognitiva aspekter kan inte så lätt särskiljas i de olika typerna av representationsformer, som fungerar i ett samspel, i samhället och i skolan.

I det multikulturella samhället är det ett problem med föreställningen om skriftspråkets dominans. Enligt Kress stämmer inte heller en sådan föreställning med den faktiska teckenanvändningen, t.ex. i undervisningen i naturvetenskap, som omfattar en mängd ”modes” som Kress et al. (2001) analyserar i termer av retorik. Visande och framställning av såväl två- som tredimensionella modeller, visualiseringar och illustrationer, tabeller, mindmaps och uppställningar av olika slag ingår i undervisningen. Demonstrerade objekt, gester och handlingar i rummet studeras av Kress och hans medarbetare. I åskådliggörandet av gaser i kemiämnet blir hela lektionssalen förvandlad till en gasbehållare och läraren själv blir en partikel i den genom lärarens kroppsrörelser och användning av analogier. Elever och lärare är aktörer som representerar och kommunicerar i olika ”modes” och utifrån sina olika intressen i klassrumssituationen.

Den offentliga kommunikationen använder allt fler representationsformer och befinner sig i förändring, menar Kress. Individens teckenproduktion står i relation till den semiotiska repertoar som successivt modifieras och utvecklas parallellt med utvecklingen av subjektivitet. Individer är skapare av mening, snarare än bara förverkligare av föreliggande konventioner. Ett horisontellt medieringsbegrepp förs följaktligen fram av Kress och hans medarbetare.

Ett multimodalt perspektiv och det vidgade textbegreppet som omtalas i Kursplan 2000 är viktiga byggstenar i argumentationen för mångfald, kultur och estetiska ämnen i grundskolan. Med vissa modifieringar skulle en begreppsapparat där begreppen dialogicitet, multimodalitet och det horisontella medieringsbegreppet ingår vara användbar som modell för att se på bildämnet. En sådan begreppsapparat kan också vara användbar i ett vidare perspektiv där

det handlar om att undersöka bildrelaterade ämnen samt bildverksamhet i temaarbeten. Vi menar utöver detta att skolans hela kulturverksamhet skulle kunna betraktas från dessa teoretiska perspektiv.

Ämnesforskning

Ett modernt bildämne?

Man brukar tala om tre olika faser i tecknings- och bildämnet med avseende på kreativitetsproblematiken. I den första fasen, senare delar av 1800-talet och början av 1900-talet, som inom ämneskulturen omtalas som ”den auktoritära metodiken”, förekom inte kreativitet i den bemärkelse vi tänker oss den. Eleverna skulle arbeta efter en given norm. I den andra fasen, sker en dramatisk ändring, ”det fria skapandet”, som förde fram en estetik baserad på känslouttryck. Det fria skapandet byggde på psykoanalytisk grund, på vad som kallas en personlighetsteori (Löfstedt 1985). Den tredje fasen avser en integration av reflexion och kreativitet som utöver bildskapande också kräver studier såväl som bildskapande inom olika genrer.⁸

Medan det pragmatiska (”learning by doing”) sattes i främsta rummet i det fria skapandets uttrycksestetik så gör sig en ny tanke successivt hörd – bilden som språk. Innebörden i satsen är diffus, och innefattar flera olika tendenser. Man vill dock poängtera det kommunikativa inslaget i stället för ett ensidigt skapande. Uttryck utgår från konstnären, medan kommunikation avser någon form av kontakt mellan sändare och mottagare. Sociologiska aspekter premieras framför de tidigare psykologiska. Vidare söker man en teoretisk förankring i kognitiv teori, perceptionspsykologi, konstvetenskap och semiotik. Det pragmatiska modifieras till förmån för studier av olika typer av bilder och grepp för att tydligare kunna rikta den skapade bilden i enlighet med ett syfte. Bilden placeras i en kulturteori snarare än i en personlighetsteori.

Bildpedagogisk forskning av t.ex. Gert Z Nordström, Kristian Pedersen och Nils Adelsten, framhäver att barns- och ungdomars bilder byggs upp inom en kultur och är påverkade av den kulturen och av andra ungdomars bilder.⁹ Man brukar säga att bilder görs utifrån andra bilder, ur en förebildskultur. Barns bildutveckling följer inte bara ett givet utvecklingspsykologiskt schema, utan den ses som beroende av inlärning. I det fria skapandet negligerades dessa vill-

⁸ En liknande uppdelning görs i Ragnerstam, Bo (1982), ”En historisk kontinuitet” i *Bild i skolan* 1.1982.

⁹ Se t.ex. Nordström, Gert Z. (1991), ”Naturalism och kulturism i bildpedagogiken” i Hansson, Hasse et al., *Barns bildspråk Childrens Pictorial Language*, Stockholm: Carlssons, Pedersen, Kristian (1991) ”Bo’s bilder” i Hansson, Hasse et al., *Barns bildspråk Childrens Pictorial Language*, Stockholm: Carlssons och Pedersen, Kristian (1999), *Bo’s billedbog – en drengs bildmaessige socialisation*, Köpenhamn: Dansk psykologisk forlag och Adelsten, Nils (2002), *Interikonicitet En semiohermeneutisk studie*, Wallin & Dahlholm ISBN 91 – 628 – 5538 – 7.

kor eftersom man i romantikens efterföljd premierade ett självständigt skapande som i praktiken inte finns. Allt som behövdes, menade man då, var material och uppmuntran.

Den Nationella utvärderingen i bild 1992 (Skolverket 1993) visar dock att den oproportionerligt största delen av undervisningen fortfarande lades på att enbart skapa bilder. Att så är fallet kan kanske ses som ett tecken på att det fria skapandet fortfarande delvis tillämpas samtidigt som interaktivitet, bildförståelse, medier och kulturorientering lyfts fram i läroplan, bildämnets kursplan (då *Lgr 80*) och i den moderna bildforskningen.

Bild och estetiska ämnen har, trots ambitioner om ett vidgat socialt och kulturellt perspektiv, ibland en inriktning mot traditionellt hantverk och traditionella konstarter, i stället för ett perspektiv som vidgar sig ut mot identitet, mediering, samhälle och samtid. Elsner skriver t.ex.:

Det är dock iögonfallande hur lärarnas (vår anmärkning: lärare i bild, musik, dans och drama vid det Estetiska programmet i gymnasieskolan) utsagor tyder på en relativt homogen konstsyn med, i de flesta fall, konventionella förtecken. Etablerade mästare och historiska verk dominerar, som vi sett, lärarnas positiva val (Elsner 2000:78f).

Inom ämnet finns flera parallella ämneskonceptioner som bottnar i olika delar av ämnets historia. Det finns starka historiskt förankrade synsätt och ämnes-traditioner som ännu präglar ämnet.¹⁰ En sådan tanke bekräftas av Skolverkets redovisade projekt *Mål och styrdokument – analys och utveckling* (MÅS-projektet) inom vilket forskare analyserar ämnena bilds, slöjds och tekniks kursplaner. Wetterholm (2003) hävdar att nuvarande kursplan i bild innehåller rester av olika äldre ämneskonceptioner och kan förtydligas vad gäller ämnes-specifika formuleringar.

Treämnesskolan

Begreppet treämnesskola har dykt upp som en konsekvens av behörighetsreglerna till gymnasieskolan som kräver G i ämnena svenska, engelska och matematik. Det förekommer också i samband med Timplanedelegationens nu pågående försök med timplanlös grundskola (SKUT – Skola utan timplan). Vissa ämnen och ämnesområden kan förmodas stärkas och andra kan minska i

¹⁰ Se mer därom i Pettersson, Sten och Åsén, Gunnar (1989), *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*, Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik, 68ff, Åsén, Gunnar (1992), "Från linearritning till bild" i Lind, Ulla, Hasselberg, Kersti och Köhllhorn, Britt-Marie (red.), *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*, Stockholm: Skolverket Utbildningsradion, 10ff. och Åsén, Gunnar (1999), "Inför millenieskiftet: Röster om bildämnet och bildundervisningen 200 år" i *Bild i skolan* 4/1999.

en timplanelös skola. Begreppet treämnesskola kan också, som hävdats, ha att göra med rikspolitikers upptagenhet vid svenska skolors resultat i internationella utvärderingar av typ PISA, som ofta berör resultat i just språk och matematik.

Lena Fejan Ljunghill (Ljunghill 2001:4) varnar för en ”trist treämnesskola”. I utredning efter utredning under det senaste decenniet, enligt Ljunghill, framträder en entydig och nedslående bild av hur eleverna ser på sin skola. I kort-het ser den ut så här: En tredjedel av eleverna på högstadiet och gymnasiet finner tillvaron i skolan tråkig och meningslös. Mer än hälften av eleverna vill arbeta mer med sina händer. En fjärdedel menar att skolarbetet sällan rör verkliga livet och att de områden de är bra på inte räknas i skolan. I stort sett alla elever vill ha mer av de estetisk-praktiska ämnena och av skapande verksamhet i skolan.

Bland Ljunghills argument återopas Skolverkets slutrapport *Den hägrande framtid* (Skolverket 2000b). I denna diskuteras konsekvenser av behörighetsreglerna till gymnasieskolan. I rapporten, visas att det är mycket vanligt att satsa på de tre ämnena matematik, svenska och engelska för elever i riskzonen under år 7–9. Likväl har de positiva resultaten uteblivit, och författarna tolkar det som att detta kan bero på att dessa ämnen ägnas alltför mycket uppmärksamhet.

Kristiansson (2003) rapporterar för Timplanedelegationen från intervjuer med rektorer att:

... det finns en oro bland ”ettämneslärarna” att de ska hamna på undantag i en timplanefri skola. De är rädda att den tid de skänker till gemensam tid ska ätas upp av matematik, svenska och engelska eftersom målstyrningen prioriterar dessa ämnen. De menar att de behöver den ”lilla” tid de har för att deras elever ska nå målen. Rektorerna försöker mildra oron genom att försäkra lärarna att de kommer att behöva arbeta mer med vissa elever och låta andra elever som är duktiga i deras ämnen fokusera andra ämnen. En del tyder dock på att om en konflikt uppstår mellan att ägna sig åt kärnämnen eller de andra ämnena så prioriteras dessa ämnen. (Kristiansson 2003:2)

Kristiansson diskuterar också motsättningen mellan rektorernas önskan om att studier ska bedrivas i tema- eller projektform och kvalificeringsuppdraget, det vill säga att kunna godkänna eleverna för studier i gymnasieskolan. Att kvalificera för gymnasiestudier innebär individualiserad undervisning, i stället för att eleverna lär tillsammans. Det kan innebära att en skola utan timplan motverkar den flerstämmiga skolan.

I de arbetslag som Auli Arvola, Inger Eriksson och Marie Jedemark (Arvola et al 2003) studerar för Timplanedelegationen, anger flera av lärarna att det i verkligheten handlar om att förverkliga en treämnesskola. Vissa av lärarna ser detta som oproblemiskt, medan andra ser det som ett problem. Vad det innebär för de olika ämnena diskuteras inte alls och måldiskussionerna gäller inte olika typer av kunskaper eller förmågor, utan istället vilka uppgifter som "gjorts". Att ha "gjort" uppgifterna sammanfaller med att ha nått uppnåendemålen.

Beträffande de estetiska ämnena så omfattas inte slöjd och musik – och endast i liten utsträckning bild – av att man modifierat schemat i enlighet med SKUT. Ämnena utgör, vad lärare intervjuade av Westlund (2003) kallar, skelettet i skolans verksamhet och har oftast bibehållit sina timmar, trots sin medverkan i "skola utan timplan", bl.a. på grund av de särskilda lokaler de behöver. Hittills tycks det som om de estetiskt-praktiska skolämnena behåller sin timplan, samt att den timplanlösa organisationen inte förmår integrera dessa ämnen i projekt och temaarbeten. Även om timplanen alltså ännu inte är hotad, så fortsätter marginaliseringen inom organisationen. Sammanfattningsvis tycks det i dessa rapporter som att de estetiska ämnena berörs ganska lite av skola utan timplan, när det gäller omfördelning av schemalagd tid, men också när det gäller konsekvenser för nya arbetsformer.

Musikhögskolan vid Göteborgs universitet genomför ett forsknings- och utvecklingsprojekt kallat *Estetiskt lärande i timplanlös skola* under ledning av Göran Folkestad för Timplanedelegationen.¹¹ I delrapporten *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet* (Folkestad & Lindgren 2003) diskuteras tre skolors arbete med skola utan timplan i relation till de estetiska ämnena och särskilt till musikämnet. Tre arbetslag valdes ut. Rektorer, lärare och grupper av elever intervjuades. I denna förstudie är urvalet litet och syftet bland annat att få pröva inriktningen i en senare forskningsomgång.

Resultaten pekar på att eleverna från år 7 och 9 uppfattar estetiska ämnen som roligast, men ej som viktigast, och mer som ett andningshål. I musik angav alla musicerandet på instrument som centralt i musikundervisningen, och som roligast och gemenskapsbildande. Det framhölls ett behov av mindre gruppstorlekar. Musiklärarna ansåg att tematisk undervisning i samverkan mellan ämnen var bra, men också att den riskerar att bli ytlig, samt skapa problem med att hinna bli klar inom tidsramarna. Bildlärarna uppgav fördelar, t.ex. att elever kunde få tid att uppsöka bildverkstad under studiepass i tema. Som nackdelar nämndes att uppnåendemålen kommit att bli mer styrande inom ämnet, vilket gör att undervisningen riktas mer mot kontroll än mot upplevelse.

¹¹ Se Timplanedelegationens hemsida <http://www.timplanedelegationen.gov.se/index.asp?h=12>

I arbetslagens diskussioner framställdes problemet att eleverna ofta hade en konservativ syn på ämnen och lektioner. De estetisk-praktiska ämnena har, på grund av sina speciellt utformade lokaler, en nackdel t.ex. vad gäller tillgång på lokaler i samband med elevernas individuella studiepass. Formfrågor framhölls mer än innehållsfrågor i gruppsamtalen inom arbetslagen. Gruppernas positiva syn på ökat behov av estetisk verksamhet mötte problem i vardagen. Det kunde gälla kompetens, lokaler och konservativa uppfattningar bland elever. Rektorererna såg också skolans organisation i lektioner och ämnen som ett hinder i nuvarande form, och föreslog att lärarna framgent ska ges en mer handledande roll i syfte att åstadkomma en ökad individualisering av lärandet.

I stort hade de estetiska ämnena i de tre skolorna varken vunnit eller tidsmässigt förlorat på skola utan timplan. Det kan dels bero på att schemaläggningen för estetiska ämnen ligger kvar som tidigare, pga. utrustning och lokaler. Utredarna påpekar att vissa profilskolor annars tillfört mer tid till estetiska ämnen, men även att drastisk minskning förekommer av tid och resurser till estetisk verksamhet vid vissa skolor. I de tre skolorna har samarbetet över ämnesgränserna ökat och temaarbete upplevs positivt. Musik- och bildlärarna ser det som svårt att naturligt finnas med i temaarbetet. Ofta hamnar de i bakgrunden och som komplement vid redovisningar. Någon påtalar också risken med ytliga teman, som inte riktigt motsvarar arbetsformerna inom estetiska ämnen. Musik- och bildlärare ser den estetiska verksamheten nära kopplad till existentiella frågor. De har en annorlunda syn på estetisk verksamhet än rektorer och övriga lärare.

Alltför ensidig inriktning mot kursplanernas uppnåendemål får negativa konsekvenser för en allsidig utveckling av eleverna hävdas i Skolverkets lägesbedömning (Skolverket 2002). Enligt Folkestad & Lindgren (2003) är den uppfattningen företrädd även i deras intervjuer:

Lärare i musik och bild ser problem med det rationella tänkandet kring kunskap som målformuleringen för med sig och menar att uppnåendemålen får en starkare betydelse då regleringen av tiden är borttagen. /.../ I det goda mötet kan en konstnärlig process äga rum, vilket gynnar unga människors identitetsskapande. Det är också utifrån dessa utgångspunkter som lärarna i bild och musik arbetar, vilket i högre utsträckning kan relateras till strävansmål i läroplanen och kursplanerna (Folkestad & Lindgren 2003, s. 37).

Detta är ett viktigt konstaterande, vars konsekvenser kan tolkas på olika vis. En tolkning är att det är av vikt att strävansmål balanseras in vid bedömningen av elevernas prestationer. En annan är att uppnåendemålen i estetiska ämnen,

och på sikt i de flesta ämnen, också tar hänsyn till arbetsformer som närmar sig strävansmålen. Det kan vara ett uppnåendemål i sig att använda estetiska läroprocesser, att genomföra projekt, att presentera och reflektera över gjorda arbetsinsatser etc.

Ett mått på om treämnesskolan är på väg att genomföras är att studera timplaneförändringar över tid. I *Lgr 80* var timplanen fastlagd nationellt och i bild och slöjd omfattade den fem stadietimmar i vardera ämnet på högstadiet och i musik två stadietimmar. En stadietimme omfattade 40 minuter. I bild och slöjd betydde det att man i åk 7 och 8 hade 80 min/vecka och 40 min./vecka i åk 9. Timplanen i *Lgr 80* kan alltså användas som referenspunkt för dagens timplaner i estetiska ämnen. Föreliggande undersökning, Nationella utvärderingen -03 i bild, jämför *Lgr 80s* timplan, som gällde vid 1992 års nationella utvärdering, med dagens lokala timplaner.

Bedömning och utvärdering i bild och estetiska ämnen

Synen på utvärdering är relativt kontroversiell inom estetiska ämnen och rör sig inom ett brett spektrum av synpunkter. Motstånd mot att bedöma och utvärdera estetisk undervisning kan förekomma. Enligt Stake (1991) ser många amerikanska klasslärare konst som en känslornas domän och som en motsats till kognition. Konstverk ses som manifestationer av konstnärers känslor och publikens upplevelse som utbytbar med konstnären. Vidare ses konst som individuell, originell och personlig.

Att se konst som oändlig och omätbar och i avsaknad av kriterier är inkompatibel med skolans ständiga bedömning och utvärdering och innehållet i de estetiska ämnena ses av många som något som inte kan läras och inte heller kan utvärderas, därför finns heller inga kriterier för lärande och utveckling. Bresler (1991) skriver:

Implicit in what teachers said is the belief that creativity and expressiveness are natural and undirected. The artist's inner world is the only factor leading the activity. Most teachers did not refer to art as hard work, perseverance, and struggle, nor to the role of learning skills and experimenting with materials and ideas. These views fit with the lack of evaluation I observed in classrooms.

Art education administrators should be aware of the consequences of this disavowal of cognitive skills. If there are no cognitive criteria, then it follows that there can be no intellectual progress, no learning (Bresler 1991:82 f.)

Dorn (1999) hävdar även krasst att:

The realities are that, without strong conceptually based programs and valid and reliable ways to assess art learning in schools, the arts will never play a truly vital role in American schooling. Although we may want to reject the idea, it is still true that what cannot be evaluated in schools cannot be said to exist. (Dorn 1999:164)

Dorn tillägger på ett annat ställe:

As some skeptics note, "How can you assess a child's feelings?" Such an attitude does, however, also serve other interests, including those of some school districts and state departments where they do not have either the expertise or financial resources to develop or implement arts assessments (Dorn 1999:259).

Elliot W. Eisner (1996) påpekar att förhållandet mellan undervisning i estetiska ämnen (han diskuterar främst ämnet Art) och bedömning och utvärdering är spånt. Förutsägbarhet, rationalitet och precision, som betonas i testverksamhet med psykometriska metoder, är inte kompatibelt med estetiska läroprocesser. Man söker i ett test ett korrekt svar, medan man i estetisk verksamhet söker gestalta helheter, konfigurationer och personliga erfarenheter. De estetiska ämnena är enligt Eisner också traditionellt kopplade till progressivismen, som utgår från Rousseau. Man ser ett mål med undervisning i att befria barnet från den regelstyrning och de konventioner som utgår från skolan, vilket kan sammanfattas i föreställningen om "barnet som konstnär" (Eisner 1996:2).

Att estetiska ämnen inte har anammat den pedagogiska rationalitetens mätmetoder behöver dock inte, enligt Eisner, vara en nackdel. Testning intresserar sig mer för statistisk precision än av relevans för utbildningen. Reliabiliteten har varit viktigare än validiteten; man har inte utvärderat vad man hävdar att man utvärderat. Testandet har varit inautentiskt och har inte synliggjort "educational performance" (s. 3). Han menar följaktligen att utvärdering/bedömning inom estetiska ämnen bör studera autentiska prestationer i skolan, i stället för att iscensätta dekontextualiserade testsituationer.

Eisner ger i sin artikel några argument för bedömning/utvärdering inom estetiska ämnen. Utbildare behöver kunna utvärdera resultatet av sina ansträngningar för att skydda elever från inkompetent undervisning och illa utformade kursplaner. Föräldrar och allmänhet behöver förvissas om att skolan tar professionellt ansvar för användningen av de ekonomiska medel de använder. Vidare innebär avsaknad av utvärdering/bedömning ett intellektuellt vakuum som förhindrar pedagogisk utveckling.

Widar Henriksson diskuterar den s.k. utbildningstriaden (Henriksson 2002-12-10) som innefattar (1) utbildningsmål och kursplan (2) utbildning och lärandeprocesser samt (3) utbildningskontroll och examination. De tre elementen balanseras så att om man modifierar ett element så bör det påverka de andra elementen. Ett sådant systemperspektiv kan i en analys t.ex. leda till uppfattningen att genomförandet av en kurs inte stämmer med målen, eller att examination inte sker på vissa av kursens delar, utan endast på andra delar. En utvärdering kan vidare innebära att kursens läroprocesser måste modifieras. Ett sådant helhetsperspektiv kan synliggöra utvärdering och bedömning som ingående som ett naturligt och viktigt kvalitetssäkrande inslag i undervisning, snarare än som enbart ett sätt att rangordna elever/studenter/kurser/skolor. Helhetsperspektivet synliggör bedömning och utvärdering på så sätt att den inte längre ligger som ett dolt inslag, egentligen utanför kursen. Istället relateras den till mål och undervisning och kan aktualiseras såväl innan som under och efter kursens avslutande.

Utvärdering har verkat och verkar inom ett rationalistiskt paradigm och har traditionellt handlat om att styra uppifrån (Lundahl & Öquist 2002). Utvärderingar befinner sig inom relationen systemvärld och individ. Om utvärderingen inte räknar med individens deltagande och subjekt får en utvärdering inget dialogiskt perspektiv utan endast ett monologiskt. Den som formulerat frågorna och som redan kan avläsa svaren i enlighet med facit, t.ex. i form av styrdokument, blir den som har tolkningsföreträdet och makten att sortera och bedöma.

Lindström (2003) menar angående bedömning vidare att man över tid rört sig från bedömning av kunskaper och färdigheter i riktning mot en bedömning av förståelse, förmågor, kreativitet och kommunikation. Från att ha varit en normbaserad och kontrollerande bedömning av produkter har bedömning idag tonvikten på en kriteriebaserad bedömning av processer i syfte att befämja och diagnostisera lärande. Förr låg tonvikt på rätt svar, idag på fruktbara frågor och att lära av erfarenheter. Förr ägde en bedömning rum vid ett skriftligt prov vid ett tillfälle och summerades i en poängsats. Allt oftare studeras vid bedömning snarare framsteg samt starka och svaga sidor i ett sammanhållet undervisningsperspektiv. Det som bedöms kan se olika ut; portföljer, loggar, gestaltningar, utåtriktad verksamhet, CD-ROM etc. Förr bedömde läraren enväldigt, men nu bedömer lärare och elever tillsammans det lärande som äger rum. Från att ha varit två separerade moment, vävs undervisning och bedömning ihop.

Om kommunikationen mellan utvärderare/bedömare och informanter, m.fl. aktörer ökar, om intersubjektiviteten i processen ökar, och om utvärde-

ringen är baserad på hur lärande går till, kan utvärderingen lättare synliggöra den studerade verksamheten. Det kräver att komplexiteten i lärandet fångas upp i utvärderingen och synliggörs i den.

När det gäller den svenska Nationella utvärderingen 1992 så vilade den på *Lgr 80*, som styrde undervisningen i såväl huvudmoment som delmoment. Utvärderingen kom följaktligen att i hög utsträckning studera huruvida undervisningen följde huvud- och delmoment i *Lgr 80*. Angående en del av Nationella utvärderingen i bild, studiet av bilduppfattning, skriver Eklund, Backman & Henriksson (1993) att:

Elevernas uppfattning kan betraktas som en återspeglning av lärarnas undervisning och lärarnas som en återspeglning av läroplanens intentioner. Lärarnas uppfattning kan i sin tur jämföras med uppfattningen i en kontrollgrupp bestående av handledare. Då handledarna är aktiva i utbildningen av lärare i bild, kan de antas vara väl införstådda med undervisning i bildanalys enligt Lgr 80 (Eklund et al. 1993:21).

Formuleringen kan förstås mot bakgrund av huvudmomenten och de detaljerade delmomenten i kursplanen i bild i *Lgr 80*. Varianterna och ämneskonceptionerna blir sålunda inte fullt ut synliga i utvärderingen. Verksamheten och ämneskonceptionerna ses i termer av återspeglning snarare än varians i förhållande till invarians, vilket innebär att dialogrelationen mellan utvärderare och utvärderad tonas ned i utvärderingen. I Nationella utvärderingen 2003, vars resultat presenteras här, upprepas i viss utsträckning upplägget av NU-92, eftersom det delvis är en upprepningsstudie (repeat) man begär från Skolverket. Samtidigt föreligger idag en annan kursplan, därför kan enkäterna inte vara helt identiska. När det gäller bild så lägger vi dock till en processtudie, utöver enkätstudierna.

Lindström, Ulriksson & Elsner (1999), (US 98), som utvärderat elevers skapande i bild, påpekar att man i tidigare utvärderingar av bildämnet 1989 och 1992 endast beaktat det färdiga resultatet av det skapande arbetet och samlat in de bilder som skapades vid endast ett lektionstillfälle. Bildframställnings- och bilduppfattningsuppgiften genomfördes i NU-92/Bild under 40 minuter vardera, vilket är en kort tidsrymd. När det gäller bildframställning i Nationella utvärderingen i bild -92 skulle eleverna under 40 minuter göra en skiss av ett tänkt centrum i den lokala tätorten år 2020. Det var alltså frågan om en skiss till en tänkt senare bild som skulle utföras under en så pass kort tid som 40 minuter, utan mer preciserad instruktion. Endast resultatet, en enda bild, kunde bedömas.

Vad gäller såväl innehåll som utförande bedömdes resultatet av bildframställningsuppgiften i NU-92 i bild som svagt. Ett stort antal lärare (58,3 pro-

cent) uppgav vidare att uppgiften inte var typisk för den undervisning de bedrev. Som utvärderarna påpekar hade inte lärare och elever möjlighet att tillsammans välja tema eller metod för arbetet och den dialog mellan lärare och elev under arbetet som är typisk för bildundervisning saknades. De påpekar att uppgiften hade blivit mer lik vanlig undervisning om den hade kunnat ingå i en större pedagogisk kontext, men det var inte möjligt under den i undersökningen aktuella tidsramen. Utvärderarna betraktar dock de svaga resultaten som alarmerande.

En fördjupad bild av elevers skapande kan inte synliggöras under så kort tid och utvärderaren får enligt Lindström et al. (1999) svårigheter att skapa sig en uppfattning om hur bildskapande går till. Resultatet säger något om de förutsättningar, bl.a. i form av styrdokument, som utvärderarna arbetade under i Nationella utvärderingen 1992. Utvärderingen kan inte anses vara autentisk i Eisners mening, eftersom den inte liknade en vanlig undervisningssituation. Den inbegrep heller inte läraren. Eleven kunde inte fungera som subjekt i utvärderingssituationen, utan utsattes snarare för utvärdering. Dialogicitet var inte möjlig. Bilden var dekontextualiserad från sitt sammanhang, eftersom en enskild bild skulle framställas vid endast ett provtillfälle.

Lindström et al. (1999) diskuterar tidsaspekten i bildskapande i ett processuellt perspektiv. Det vore önskvärt, menar de, att bedöma såväl elevers skapande processer som produkter av elevers skapande. En sådan fördjupad beskrivning av den skapande förmågens utveckling kräver i så fall en infallsvinkel i utvärderingen som istället förmår synliggöra elevers kreativitet i ett mer mångdimensionellt och tidsmässigt vidare perspektiv för att synliggöra intentionen och hela processen av skisser och modifikationer på väg mot en färdig bild.

De portföljer som studerades av Lindström et al. (1999) ställdes samman under en period på mellan 10 timmar (grundskolan) och 30 timmar (gymnasieskolan). De innehåller t.ex. skisser, utkast, reflektioner i loggböcker, förebilder som verkat inspirerande, videobandade intervjuer samt det avslutande resultatet/verket. I projektet har sju kriterier prövats som anger längs vilka dimensioner kunskap studerades; tre produkt- och fyra processkriterier.

Harland et al. (2000) har presenterat en omfattande treårigt forskningsprojekt av de estetiska ämnenas roll i secondary schools i England och Wales *The Effects and Effectiveness of Arts Education*. Projektets syfte var att studera resultaten av undervisning i estetiska ämnen och särskilt hypotesen att estetiska ämnen kan förbättra resultaten i andra mer akademiskt betonade ämnen (den s.k. Mozarteffekten). Dessutom skulle nyckelfaktorer och processer identifieras som kunde åstadkomma dessa resultat, särskilt de speciellt verkande resultaten.

Fallstudier genomfördes i fem skolor där de estetiska ämnena hade gott renommé. Man intervjuade skollärdare och bildlärare samt 79 elever varje år under en treårsperiod. Projektet omfattade också observationer från videoinspelningar av lektioner. Utöver det samlade man in bredare information från 152 skolor och ett mycket stort antal elever som avslutade sina studier i secondary school (GCSE). Enkäter samlades in från 22 skolor, omfattande över 2000 elever som går sitt elfte år, tillsammans med annan information från deras studietid.

Undersökningen visar i korthet, att i det stora materialet tillmätte inte eleverna de estetiska ämnena så stor betydelse. Däremot visas påtagligt positiva effekter bland de fem skolor med god renommé för sina insatser för estetiska ämnen som utgjorde fall.

Harland et al. (2000) menar i konklusionen av sin stora utvärdering av de estetiska ämnenas verkan och effektivitet i secondary schools i England att: "Outcomes relating to advancements in the technical skills and knowledge associated with specific artforms were by far the most frequently mentioned type of effect." (Harland et al. 2000:565). Det överlägset vanligaste resultatet var erövringen av teknisk färdighet och kunskap inom ett specifikt estetiskt ämne. Många andra typer av resultat kunde dock iakttas, såsom ökat självförtroende och ökad personlig och social utveckling som är viktig för unga i relation till missnöje och social exklusion.

Harland et al. skriver:

Again, from arts oriented pupils in schools strong in the arts, each of the main artforms generated distinctive effects. For example, dance offered increased awareness of the body and movement; art promoted expressive skills; drama nurtured empathy and the valuing of others; and music extended active listening skills. Thus it was concluded that, to achieve the full canon of effects from the arts, pupils require exposure to each of the individual art forms. To this extent, the use of the term "the arts" might be unhelpful if it leads to policies which wrongly assume that the learning gains associated with one artform are broadly the same as those of the others (Harland et al. 2000:566).

När det gäller Art (bild) redogör Harland et al. i en lista för de oftast nämnda effekterna:

- Developments in technical skills and capabilities
- Enjoyment outcomes
- Expressive skills

- Knowledge and understanding of the artform and its context
- Development of creativity and imagination
- Transferring effects to employment and work (Harland et al. 2000:266).

Effekter som mer sällan nämns är:

- Development in interactive communication skills
- Development of thinking and problem-solving skills
- Awareness of social and moral issues
- Language development (Harland et al. 2000: 266).

Angående den Mozarteffekten (den instrumentella transfereffekt där estetiska ämnen anses ha en positiv inverkan på inläringen av andra, ofta teoretiska ämnen), så har den visat sig illa underbyggd. Enligt Alexandersson (2000:9) hävdar Eisner att den forskning som studerat detta påstådda fenomen är alltför anekdotisk. Ellen Winner och Ellen Cooper har vidare enligt Alexandersson utvärderat ett stort antal studier i denna fråga och funnit att mycket få av dem klarar en kritisk granskning. Flertalet innehåller ”lösa påståenden” (Alexandersson 2000:10). Harland et al.(2000), som undersökt fenomenet i Storbritannien, sammanfattar sina synpunkter i ett något mer modererande perspektiv:

From a wider sample of schools, there was no sound evidence to support the claim that the arts boost general academic performance at GCSE. From the case study-schools, however, staff and pupils identified some transfer effects, especially in art and drama but less so in music (Harland et al. 2000:295).

Bildämnet i styrdokument

Bild i Lgr 80

Från att som teckning i *Lgr 62* ha omfattat fritt skapande, estetisk fostran, teckning och teknisk ritning, har ämnet i *Lgr 80* moderniserats till att omfatta bildens och bildmediernas funktion i samhället, olika bildtekniker inklusive foto, film och video, samt olika typer av innehåll. I *Lgr 69* kallades ämnet fortfarande teckning, även om det kommunikativa perspektivet började betonas redan i den kursplanen. I *Lgr 80* kallas ämnet bild. Bild uppfattas i vid bemärkelse. Utöver bild i mer snäv bemärkelse inkluderandes t.ex. den fysiska miljön, arkitektur, massmedia, tredimensionell bild etc.

Lgr 80, vars kursplan gällde för ämnet till 1994, består av mål och fem huvudmoment, bildframställning, bildanalys, bildkommunikation, estetisk orientering samt bild och miljö. Huvudmomenten preciseras sedan ytterligare vad

gäller innehåll i låg- mellan- och högstadiet (Skolöverstyrelsen 1986). Enligt målskrivningen skall eleverna utveckla sin förmåga att självständigt skapa bilder, kommunicera med bilder samt tolka och kritiskt granska bilder. Eleverna ska bli medvetna om ”bilden som språk. Den skall användas som ”ett kommunikationsmedel vid sidan om att tala, läsa och skriva.” (Skolöverstyrelsen 1986:69)

Kritisk granskning av bilder och de bildmiljöer de förekommer i skall tränas. Bilders påverkan på t.ex. livsstilar och attityder, liksom de krafter som styr utbudet av bilder skall diskuteras. Undervisningen skall stärka lusten att arbeta med bilder, och möta elevernas behov att gestalta bl.a. känslor och åsikter.

När det gäller huvudmomenten så beskrivs Bildframställning i termer av att uttrycka sig inom olika två och tredimensionella tekniker samt moderna medier. Bildanalys gäller avläsning och kritisk granskning av olika typer av bilder. Bildkommunikation avser elevernas användning av olika typer av bilder i bestämda syften. Estetisk orientering syftar till att fördjupa elevernas bildsyn med bl.a. studium av konstbilder som alternativ till bilder de möter i samhället. Bild och miljö avser upplevelse, granskning, värdering och påverkan på miljön, som också inkluderar massmediebilder.

Innehållet är viktigt i styrdokumentet, men ”Inom ett huvudmoment har lärare och elever i olika klasser och arbetsenheter möjlighet och skyldighet att välja de arbetsområden som engagerar och intresserar dem.” (s. 15)

Bild i Kursplan 2000

I kursplanernas inledande text ”Ämnets syfte och roll i utbildningen” visas hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur ämnet motiveras utifrån samhälls- och medborgarperspektiv. Bild motiveras med en referens till människans bildanvändning genom historien och dess betydelse i ett individuellt utvecklingsperspektiv.¹² Bildens roll att gestalta erfarenheter ställs i relation till deltagande i samhällslivet i termer av ”kulturell yttrandefrihet”. Förmågan att se och att reflektera över miljöns betydelse påtalas. Bildens vikt i skolan som kulturmiljö och i elevernas egna liv betonas. Bildämnet har såväl estetisk som kommunikativ karaktär.

Mål att sträva mot formulerar undervisningens inriktning när det gäller elevernas kunskaper samt ämnets kunskapskvaliteter. Strävansmålen gäller planeringen av undervisningen i ett vidare perspektiv. Undervisningen ska sträva efter att eleven utvecklar sitt kunnande för att främja lusten i att framställa per-

¹² Följande framställning är hämtad från Skolverkets styrdokument för grundskolan/ Bild: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=23&skolform=11&id=3869&extraId=2087> (2003-10-15).

sonliga bilder för hand och med modern teknik och metod. Elevens ska bli medveten om bilden som språk och dess roll och användning i olika sammanhang och kulturer, samt utveckla förmågan att kommunicera med egna och andras bilder. Eleven ska utveckla förmågan att analysera och samtala om bilder samt tillägna sig en bild- och kulturhistorisk allmänbildning och kunskaper om arkitektur, formgivning och miljö. Eleven ska vidare bli bekant med kulturverksamhet inom bildens område och professionella utövare inom området.

Ämnets karaktär och uppbyggnad avser ämnets kärna och specifika egenskaper. Här hävdas bildens mångfaldiga funktioner och dess olika sammanhang som speglar människors olika villkor och relationer. Seendet kopplas till ett kultur- och medieperspektiv. Seendet är socialt och inte en objektiv registrering. Bildspråkets rikedom vad gäller uttrycksformer, berättarformer och bildkoder betonas och dess växande roll i informationssamhället och i barns och ungas konstruktion av identiteter betonas.

Ett vidgat textbegrepp belyser mångfalden och relationen mellan olika kanaler och medier. Även arkitektur, formgivning, design samt olika kulturers traditioner nämns, samt konst- och populärkulturen. Två- och tredimensionell bild och rörlig bild nämns tillsammans med att ämnet omfattar skapande, tolkning och kommunikation av bilder. Såväl teknisk och metodisk kompetens som förståelse för bilden som språk betonas och kravet på kollektiva läroprocesser.

Iakttagelseförmåga och kreativt seende kan bryta mönster och konventioner i bild och i skolans miljö. Bildämnet sägs ha huvudansvar för elevernas bildspråkliga utveckling samtidigt som alla ämnen har ett ansvar för att öka medvetenheten om den visuella världen och bilden.

Mål att uppnå gäller den miniminivå som alla elever ska uppnå det femte och nionde skolåret. Här citeras uppnåendemålen för år 9:

Eleven skall

- *ha förmåga att se och framställa bilder och former med hjälp av traditionella och moderna metoder och tekniker,*
- *kunna använda egna och andras bilder i bestämda syften,*
- *kunna analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda, nyheter och information i form av tredimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder,*
- *ha kännedom om och kunna beskriva bilder från skilda tider och kulturer, känna till några framträdande bildkonstnärer samt vara orienterad om aktuella verksamheter inom bildområdet.¹³*

¹³ Ibid. s. 3

När det gäller bedömning beskrivs i avsnittet *Bedömningens inriktning* kunskaper och kunskapskvaliteter som ska bedömas, oavsett betygssteg. De utgör bryggan mellan kursplan och betygs-kriterier. Avsnittet är också ett stöd för att konkretisera de kunskapskvaliteter som ska ligga som grund för bedömningen av eleven. *Betygskriterierna* presenterar vilka kunskaper som krävs för de olika betygen. De högre betygen innefattar också kraven för de lägre (Skolverket 2000a).

Bedömningen gäller elevens förmåga att framställa, tolka och använda bilder. Dessa aspekter av ämnet kopplas till graden av självständighet och förmågan att finna kreativa lösningar samt förmågan att kommunicera i bild i ett vidare socialt sammanhang.

Elevens drivande roll i skapande processer ska beaktas i samarbete och kollektiva läroprocesser. Bedömningen ska också beakta kännedom om kultur i ett vidare och såväl historiskt som samtida perspektiv. Dessutom ska beaktas hur eleven reflekterar över kultur och estetikbegrepp och sin egen roll som medskapare av identitet, kultur och kunskap.

Jämförelse mellan kursplanerna

Stoffet är likartat i de båda kursplanerna. Båda kursplanerna betonar bildens roll i samhället och dess kommunikativa karaktär. I *Lgr 80* ses dock konstbilder och egna bilder som alternativ till de bilder elever påverkas av i samhället. I formuleringarna i *Kursplan 2000* är ett sådant polariserat perspektiv inte lika tydligt.

I *Lgr 80*, som är mer omfångsrik än *Kursplan 2000*, förekommer ofta uppräkningslistor av vad som betraktas som viktigt eller vad som ska finnas med, dels i de olika huvudmomenten och dels på respektive stadium. På lågstadiet ska eleverna i huvudmomentet Bildframställning t.ex. bearbeta och ge form åt ”iakttagelser, känslor och åsikter i material och bildtekniker som teckning, målning, collage, skulptur, tryck, foto, film eller video” (s.70). På högstadiet ska eleverna i huvudmomentet Bildframställning ”fördjupa sina kunskaper om kameran, om den fotografiska bildens, filmens och videons uttrycksmöjligheter samt om framkallning, kopiering och redigering” (s. 71). På högstadiet ska eleverna vidare i huvudmomentet Bildanalys undersöka hur ”underhållningsbild, reklambild, propagandabild, nyhetsbild, kunskapsbild, varningsbild, anvisningsbild och konstabild förhåller sig till varandra” (s. 72).

Den typen av additiva uppräkningslistor förekommer inte i *Kursplan 2000* som är en mer kortfattad kursplan. Att så är fallet kan bero på att man i *Kursplan 2000* i högre utsträckning än i *Lgr 80* tänker sig att läraren och eleverna tillsammans lägger upp undervisningen. Därför kan man inte minska flexibiliteten genom att räkna upp ett innehåll som är alltför omfattande. Målen blir i *Kursplan 2000* följaktligen viktigare än innehållet och metoden.

En viktig skillnad mellan kursplanerna är dispositionen. Det omfattande innehållet i huvudmomenten och delmomenten fördelade på låg-, mellan-, och högstadium i *Lgr 80* har ersatts av beskrivningar av ämnets syfte och roll samt karaktär och uppbyggnad. Målen i *Kursplan 2000* har separerats i uppnående- och strävansmål. Uppnåendemålen ska uppnås i slutet av det femte och nionde skolåret. I *Kursplan 2000* förekommer inte längre delningen i låg-, mellan- och högstadium.

Om *Lgr 80* är innehållsstyrd vad gäller kursplan och regelstyrd vad gäller en i läroplanen preciserad timplan och metodik, samt vad gäller ekonomistyrning, så präglas *Kursplan 2000* av mål- och resultatstyrning och decentralisering. Hur-frågorna besvaras inte av styrdokumentet. När det gäller decentralisering vill vi i sammanhanget påtala att också *Skola utan timplan* (SKUT-projektet) möjliggör en lokalt disponerad timplan. I *Lgr 80* var timplanen en del av läroplanen.

Generella aspekter i Lpo 94 som har betydelse för bild

Så vitt vi kan iakttä finns liknande värdegrundsmål i de båda läroplanerna. Skillnaden är att man i *Lpo 94* tydliggör att skolans ämnen ska anlägga vissa övergripande perspektiv, såsom demokrati, jämställdhet och tolerans, medan man i *Lgr 80* mer allmänt påtalar skolans roll i detta sammanhang. En annan skillnad är att *Lgr 80* inte innehåller begreppet värdegrund. Begreppet förekom först i Skola för bildning (SOU 1992:94) och infördes sedan i *Lpo 94*.

Under rubriken "Förståelse och medmänsklighet" i *Lpo 94* talar man om att "skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (s. 5) och att "Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap..." (s. 5). Man betonar också internationaliseringen och den kulturella mångfalden. Skolan ska vidare vara en social och kulturell mötesplats. En sådan "Förståelse och medmänsklighet" kräver ett bredare spektrum av mediering som också inkluderar informationssamhällets medier i dagens skola (Utbildningsdepartementet u.å.).

Bilden i informationssamhället kan skapa närhet och åskådlighet trots avstånd och är därför, mot bakgrund av etniska konflikter och främlingsfientlighet, viktig i värdegrundsarbetet och omvärldsorienteringen, om vi med omvärld menar hela världen, "den globala byn". Ett framtidsperspektiv för bildämnet är därför en större satsning på IKT i bildundervisningen.

I *Lpo 94* betonas att kunskap kommer till uttryck i olika former, i fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet. Det vidgade kunskapsbegreppet i *Lpo 94* är en viktig plattform för de mångfacetterade kunskapsprocesser som förekommer i bildämnet.

I läroplanens uppnåendemål hävdas att grundskolan ansvarar för att varje elev har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud. Varje elev ska också få kunskaper om medier och deras roll. I läroplanens strävansmål hävdas att skolan ska sträva efter att varje elev ska utveckla nyfikenhet och lust att lära, utveckla ett eget sätt att lära, självständigt formulera ståndpunkter, arbeta självständigt och tillsammans med andra. Vidare ska strävan vara att varje elev ska formulera och pröva antaganden och lösa problem och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden. Den typen av mål beaktas inte alltid när det gäller utvärdering av skolans verksamhet, men dessa mål är viktiga i ämnen som bild.

Ämneskonception i kursplan och betygskriterier

I vår syn på nuvarande kursplan i bild ansluter vi till Wetterholm (2003), ett arbete inom Skolverkets MÅS-projekt, som innefattar kritisk granskning av nuvarande kursplaner för vissa ämnen. Han hävdar att bildämnets nuvarande kursplan, *Kursplan 2000*, kan förtydligas vad gäller ämnesspecifika och mediespecifika formuleringar och att kursplanens olika delar saknar enhetlighet. Han menar att den nu aktuella kursplanen innehåller rester av några olika äldre ämneskonceptioner.

Design, instrument och genomförande

Övergripande design och inriktning

Designen för hela NU-03 har i huvudsak utarbetats av Skolverkets tjänstemän. Den innefattar elev- och lärarenkäter som belyst övergripande skol- och undervisningsaspekter. Designen innefattar också rektorsenkäter, skolbeskrivningar, föräldraenkäter och s.k. processtudier i vissa skolämnen. Den design och de instrument som redovisas nedan är endast aktuella för utvärderingen i bild. Ramen för vad som har varit möjligt att utveckla när det gällt bildutvärderingen har utgjorts av den övergripande designen för hela NU-03.

Design av bildutvärderingen i NU-03

Först i det här avsnittet ger vi en beskrivning av bakgrunden till vårt uppdrag och hur de idéer som låg till grund för vår del av uppdraget var utformade. Vi presenterar sedan i mer detalj vårt förfaringssätt när det gäller genomförandet av själva utvärderingen i bild, de instrument vi använt, bortfall och liknande.

Bakgrund till utvärderingen i bild NU-03

Den Nationella utvärderingen 1992 (Skolverket 1993 och Eklund, Backman, & Henriksson 1993) i bild syftade till att studera effekter av undervisning i bild i år 9, när det gäller elevers förmåga att skapa och tolka bilder. NU-92 i bild omfattade också enkäter med ca 3500 elever vid ett 90-tal skolor och till ett drygt hundratal lärare i bild. Kort sammanfattad var undersökningen bred och kvantitativt upplagd. En omfattande bearbetning genomfördes, som dessutom fördes ett steg vidare i Henriksson & Eklund (1995).

Bildutvärderingen 1992 genomfördes under *Lgr 80*, vars kursplan i ämnet bild omfattar fem huvudmoment, Bildframställning, Bildanalys, Estetisk orientering, Bildkommunikation och Bild och miljö. Ett av de mest uppseendeväckande resultaten i utvärderingen 1992 i bild var att det visade sig att bildframställning upptog den största delen av tiden, och resten av tiden delades av de övriga huvudmomenten. Det uppseendeväckande ligger i att receptions- och analysperspektivet samt estetisk orientering i bildämnet då hade betonats som mycket viktiga delar av ämneskonceptionen i ca 25 år och funnits formulerade som huvudmoment i kursplanen i tolv år, utan att dessa aspekter fått tydligt genomslag i undervisningen.

Sedan förra utvärderingen har skolan fått en ny läroplan (*Lpo 94*) och de förändringar som skett är att skolan idag är mål- och resultatstyrd (mål att sträva mot och mål att uppnå) från att tidigare varit mål- och innehållsstyrd. Det innebär att fokus i en utvärdering inte längre kan ligga på studier av hur huvud- och delmoment av ämnet behandlas, utan snarare på om målen uppnåtts. Frågorna i enkäterna bör därför förankras både i förutsättningar för och hur undervisningen genomförs samt i relation uppnåendemålen i år 9.

Kravet från Skolverket var att utvärderingen delvis skulle ha en uppprepningsfunktion i förhållande till tidigare utvärderingar. Vi menar att NU-92 i bild delvis kan upprepas, men först efter en granskning av instrumenten. Länkning mellan NU-92 och den nya utvärderingen borde i vissa fall kunna ske direkt, men också genom tolkning av resultaten. En bedömning gjordes att bildframställningsprovet bör förändras och genomföras under längre tid och medge fler medier än teckning. Parallellt med enkäterna kunde en kvalitativ granskning av skolans bildmiljöer äga rum, för att studera bildprocesser i

kommunikativa och funktionella sammanhang och för att utvärdera graden av elevaktivitet, kreativitet och interaktivitet i grundskolan. Ett sådant perspektiv framstod som mycket viktigt att undersöka, inte minst mot bakgrund av timplanmodifieringarna, talet om en ”träamnesskola”, och om ”kärnämnen” också i grundskolan. Ett generellt estetiskt perspektiv hade också lyfts fram i propositionen om en förnyad lärarutbildning. Vi kom fram till att en processstudie var det lämpligaste instrumentet för att undersöka bildframställning i ämnet bild.

Referensram

Förutom de utgångspunkter eller förståelser av området som presenterats i det första kapitlet lyfter vi här fram hur vi ser på utvärdering av bildundervisningen. Vi delar upp utvärderingen i förutsättningar för, genomförande av och resultat av undervisning. Med förutsättningar för undervisning menar vi såväl de redskap som används i undervisning av typ utrustning för manuell eller digital bildhantering, som de kulturella redskap av typ attityder till och föreställningar om ämnet som föräldrar, lärare och elever har. Bildmediet som sådant, och attityder till detta medium, kan också ses som en förutsättning för undervisning i ämnet. Till förutsättningar för undervisning kan också räknas de styrdokument och andra styrmedel som från samhällets sida sätter ramarna. Förutsättningarna kan ses som såväl hinder som möjligheter att genomföra den aktuella verksamheten.

I den situerade verksamheten genomförs undervisnings- och lärandeprocesser av aktörer som lärare, elever, skolledare och föräldrar. Genomförandet präglas av kommunikativa situationer och medieringsprocesser. De syftar till bemästrande och tillägnelse (appropriering) av såväl det aktuella mediet som sådant, bild, som av andra förutsättningar (t.ex. styrdokument, timplan) som föreligger som villkor. Det kan finnas en spänning mellan de olika aktörerna i den situerade verksamheten, mellan skolledning, lärare och elever. Även om syftet är bemästrande och appropriering kan det också finnas en spänning mellan aktörerna och de resurser som är tillgängliga i form av förutsättningar (t.ex. elevgruppers storlek, utrustning etc.). Relationen mellan aktörerna och förutsättningarna för lärandeprocessen präglas av såväl hinder som möjligheter.

Resultatet av verksamheten, som är tidsmässigt och institutionellt begränsat, kan förstås som föreställningar om och attityder till det aktuella kognitiva området och sociala fältet. Aktörerna kan senare ta med sig dessa föreställningar och attityder till en annan kontext. Resultatet kan också förstås som de artefakter eller de verk som skapats genom de aktuella processerna. Skolinstitutionen genomför också en betygsbedömning av en grupp aktörer (eleverna) som i många sammanhang ses som ett säkert mått på resultat.

Utvärderingsinstrument

Ett flertal utvärderingsinstrument har utvecklats varav lärar- och elevenkäter legat mer under Skolverkets kontroll än den s.k. processtudien.

Enkät för lärare i bild

Lärarenkäten i bild omfattar 48 frågor, samtliga med delfrågor och ett flertal svarsalternativ. Enkäten innehåller frågor om sådana förutsättningsfaktorer såsom lärarnas ämnesuppfattning (ämneskonception), utbildning, tjänstgöringsförhållanden, skolornas materiella utrustning, antal elever och gruppstorlekar samt påverkan av styrdokument. Processfaktorer i bildundervisningen belyses genom frågor om innehåll och form i bildundervisningen, tidsanvändning, inflytandefrågor, frågor om organiseringen av undervisningen och samarbete med andra ämnesföreträdare, arbetsätt och arbetsinsatser. Resultatfaktorer fångas genom frågor där lärarna uppmanats att bedöma elevernas resultat, huvudsakligen i förhållande till kursplanemål i bild. Vissa frågor i lärarenkäten i bild återkommer i elevenkäten i bild. Detta för att belysa dem ur både lärar- och elevperspektiv. Ett stort antal av enkätfrågorna är inte specifika för bildundervisning utan är standardiserade och finns med i samtliga ämnesenkäter riktade till lärare i de olika skolämnena som utvärderas i NU-03. Sist i enkäten finns två frågor som handlar om själva enkäten. Även dessa är standardiserade.

Genomförande

Enkäten skickades våren 2003 till 46 lärare i bild, verksamma i de på förhand utvalda skolor som ingick bildutvärderingen i NU-03. Lärarenkäten beräknades ta cirka 80 minuter att genomföra.

Bortfall

Av de 46 möjliga svaranden var det 7 (15 procent) som inte alls besvarade enkäten. Skälen till detta är okända och har legat utanför vår kontroll som uppdragsutvärderare. Totalt är det alltså 39 personer som har besvarat lärarenkäten i bild. Av de svarande är 26 (69 procent) stycken kvinnor och 12 (31 procent) stycken män. Detta skiljer sig inte nämnvärt från fördelningen mellan könen för de inbjudna som var 65 procent kvinnor och 35 procent män.

Det finns ett internt bortfall, vilket innebär att ett varierande antal lärare i bild har valt att inte besvara vissa av enkätens frågor. Detta svarsbeteende gäller inte alla frågor och handlar oftast om mellan 1–3 svaranden, oftast kvinnor, vilket inte förvånar då de är fler. I några undantagsfall, som den fråga som behandlar tidigare fortbildning (fråga 2, se bilaga 1), är det betydligt fler som inte har besvarat vissa delfrågor (ofta mellan 50–60 procent). Frågeställningen om hur arbetet i ämnesgrupper bedrivs (fråga 40) har inte heller lockat särskilt många svarande (bortfall, ca 46 procent).

Vissa frågor har å andra sidan lockat fler svaranden. Exempel på frågor där samtliga 39 har avgivit svar är frågan om ämnesuppfattning (fråga 1), fråga 15 som handlar om bildundervisningen i förhållande till innehåll i kursplanen för bild, frågan om tidsanvändning i relation till undervisningsinnehåll (fråga 17), frågor om läraren i undervisningen, fråga 30 som behandlar lärarnas arbetsbelastning, en stor del av den fråga som tar upp elevernas prestationer (fråga 32) samt fråga 37 som handlar om tillgången på specialpedagogiskt stöd.

Eftersom svarsfrekvensen varierar inom en och samma fråga (variation mellan delfrågorna), drar vi slutsatsen att flertalet svaranden har gjort aktiva val när de svarat respektive inte svarat. Däremot ser vi ingen speciell systematik i det interna bortfallet annat än att frågor om digitalt bildskapande och tillhörande utrustning och fortbildning har förhållandevis fler svarande än andra bildområden.

En indikation på om bortfallet kan förklaras av ointresse för enkätens innehåll eller av att enkäten uppfattats som oviktig fås genom att studera svarsfrekvensen på de två sista frågorna som behandlar enkäten specifikt. Lite drygt 87 procent av dem som besvarat enkäten bedömde frågorna som viktiga eller ganska viktiga och knappt 90 procent menar att frågorna var intressanta eller ganska intressanta. Tre (knappt 8 procent) av de totalt 39 svarande lät bli att besvara dessa enkätfrågor. Vi tolkar det som att de allra flesta som svarat på enkäten inte har funnit någon särskild anledning att låta bli att besvara vissa frågor och att de tyckt att enkätfrågorna var relevanta.

När det gäller bildlärarnas svar har vi därför valt att presentera det interna bortfallet. Det betyder att den andel lärare i bild som inte har besvarat enskilda frågor trots detta är medräknade i resultatsammanställningen, vilket måste tas hänsyn till vid jämförelser mellan resultat från lärarenkäten i bild och från andra ämnen. Det betyder också att det finns vissa mindre skillnader i sifferredovisningen av lärarnas svar i den här ämnesrapporten jämfört med redovisningen av bildutvärderingen i Skolverkets huvudrapport. Dessa skillnader är emellertid så små att de inte påverkar tolkningarna, utom i de fall där det interna bortfallet är tämligen stort.

Med tanke på att antalet lärare som har besvarat bildlärarenkäten är så lågt, bör dessutom jämförelser mellan svar på standardiserade frågor från lärare i olika ämnen tolkas med stor försiktighet.

Elevenkät i bild

Elevenkäten i bild omfattar 47 frågor, samtliga med delfrågor och ett flertal svarsalternativ. Den beräknades ta ca 60 minuter för eleverna att genomföra. Enkäten innehåller frågor om sådana förutsättningsfaktorer som elevernas och de anhörigas syn på kultur-, konst- och bildaktiviteter utanför skolan, elevernas ämnesuppfattning, skolornas materiella utrustning, gruppstorlekar samt syn på styr-

dokument. Processfaktorer i bildundervisningen belyses genom frågor om innehåll och form i bildundervisningen, tidsanvändning, inflytandefrågor, frågor om organiseringen av undervisningen och samarbete, arbetssätt och arbetsinsatser. Resultatfaktorer fångas genom frågor om uppnåendemålen i kursplanen och läroplanen. Ett antal enkätfrågor är inte specifika för bildundervisning utan är standardiserade och finns med i samtliga ämnesenkäter riktade till elever i de olika skolämnen som utvärderas i NU-03. Sist i enkäten finns några frågor som handlar om själva enkäten. Även dessa är standardiserade.

En väsentlig del av elevenkäten består av bildförståelsefrågor där både konst- och mediebilder finns representerade. Två frågor behandlar centrala begrepp i bildämnet.

Genomförande

Elevenkäten skickades våren 2003 ut till de 1938 elever som var verksamma i de på förhand utvalda skolor och klasser som ingick bildutvärderingen i NU-03.

Bortfall

1 938 elever var bjudna att göra bildenkäten. Av dessa besvarade 1 610 elever helt eller delar av enkäten. Det betyder att bortfallet är 16,9 procent.

Orsaker till detta bortfall kan vara att samordnare vid skolor ej levererat till Skolverket, eller att undervisande lärare ej avsatt tid för eleverna för ifyllande av enkäterna. I tre inbjudna skolor har bortfallet varit 100 procent. Bortfallet är dock svårt att överblicka då endast en del av detta kategoriserats. Vanligaste orsak till bokfört bortfall är sjukdom. Att bildämnet inte läses under vårterminen, anpassad studiegång, undervisning utanför skolan, samt elevens val att ej delta, är andra orsaker.

Det interna bortfallet varierar något mellan de olika frågorna, men svarsfrekvensen är i allmänhet över 90 procent.

Viktning

När det gäller elevenkäten är resultaten viktade av Skolverket, efter vissa kriterier, för att få resultatet statistiskt korrekt sett till hela nationen.

Bedömningskriterier för de bildbaserade elevfrågorna

Mot bakgrund av framväxten av en bildbaserad medievärld finns bildförståelse, bildanalys och bildtolkning framskriven som mål i *Kursplan 2000* i ämnet.

Några frågor i elevenkäten i bild gäller konstförståelse. Ett antal konstverk reproducerades och fyra påståenden ställdes kring bilderna. Vi valde påståenden utifrån Michael J. Parsons kognitivt baserade stadieteori om konstförståelse (Parsons1990). Parsons har skapat en teori om utveckling av estetisk förståelse som är jämförbar och kompatibel med Piagets stadieteori, men behandlar hur man ser på konst och sig själv i förhållande till den estetiska di-

mensionen. Vi har kategoriserat elevernas påståenden i Parsons stadier *Realism och skönhet*, *Expressivitet* och *Stil och form*.

Även ett antal mediebilder reproducerades tillsammans med fyra påståenden som ställdes kring bilderna. När det gäller dessa bilder hade vi ingen tillgänglig mall för kategorisering att använda. En enklare typ av påståenden kring bilder kan dock anses präglas av neutralitet och referentialitet. Eleven uppfattar inte bildens kommunikativitet och skillnaden mellan bild och referens. En mer komplex uppfattning av bilden betonar kommunikativitet i betydelsen sändarens avsikt och betraktarens engagemang och skiljer på bild och referens. En än mer komplex uppfattning om en mediebild kan gälla precisering av en bilds innehåll eller konstruktion eller en fördjupad social eller konstnärlig analys. Dessa kategorier har växt fram i samband med NU-03 och är tidigare inte vetenskapligt utprovade.

Processtudien

I syfte att få en fördjupad kunskap om bildframställning och elevbedömning i bild genomfördes en processtudie i bildämnet vid sex skolor. Urvalet gjordes så att några undervisningsgrupper som ingår i den Nationella utvärderingen även genomförde en processtudie. Processtudien syftade till att undersöka arbetet i några undervisningsgrupper i bild år 9 under minst fem arbetspass. Undervisningen som genomfördes under processtudien beräknades kunna ske på ett sådant vis att studien inte menligt inverkar på undervisningsätt, undervisningsmål och den planering som var gjord.

Processtudien avslutades med en elevenkät 2 som delades ut efter de cirka fem arbetspass som processtudien i tid omfattade. Efter processtudiens avslutande besvarade läraren i bild i den aktuella klassen ett bedömningsprotokoll med vidhäftade frågor. Hela processtudien (loggböcker och elevenkät 2) skulle genomföras under lektionstid i bildsalen.

Genomförande

Lärarna ombads arbeta som vanligt under processtudien, med det undantaget att eleverna skulle ges tid i slutet av varje lektion att fylla i sina loggböcker. Efter sista arbetstillfället delades även en extra elevenkät ut med frågor om själva processtudien. De inblandade lärarna uppmanades att utföra en så kallad *Portföljvärdering* av de elevers arbete som genomförts i anknytning till och under processtudien. Med portfölj avsågs elevmapp med innehåll, inklusive loggbok. För att utföra portföljvärderingen delades en särskild instruktion ut och formulär att fylla i för varje elev. Vid portföljvärderingen uppmanades läraren utgå från egna observationer av elevernas arbetsprocess och arbetsprodukter, samt av elevernas loggböcker och elevmappar.

I en särskild bilaga presenterades sju olika kriterier som beskriver elevers skapande i bild. Förverkligandet av intentionen (1), Färg, form och komposition (2) samt Hantverksskicklighet (3) kallas produktkriterier. Undersökande arbete (4), uppfinningsförmåga (5), förmåga att utnyttja förebilder (6) och förmåga till självvärdering (7) kallas för processkriterier. Dessutom finns ett sammanfattande omdöme (8). Till varje kriterium finns fyra kompetensnivåer, där 1 är lägst och 4 avser det högsta omdömet. Kriterierna vi använde är hämtade i Lars Lindströms m.fl. *Portföljvärdering av skapande i bild* (Lindström et al. 1999).

Efter att portföljvärderingen genomförts valde läraren ut fyra elevmappar med tillhörande loggböcker, som utvärderarna vid institutionen för estetiska ämnen i Umeå gavs tillfälle att studera. Därefter fyllde läraren i sin Lärarkommentar där läraren tillfrågades om bildundervisningens innehåll under processtudien. Utvärderarna från Institutionen för estetiska ämnen genomförde besök under eller strax efter processtudiens genomförande. Vid det tillfället genomfördes ett kortare samtal med lärarna. Då studerades även de elevmappar med processloggböcker som valts ut. I stort genomfördes processtudien enligt planerna i de fyra skolors undervisningsgrupper som lämnat in alla delar i studien.

Bortfall

Skolorna valdes bland de representativa delgrupper som Skolverket tillhandahållit. Fyra av de sex skolorna har kunnat genomföra hela processtudien. De två andra skolorna kan komma med i undersökningen när det gäller iakttagelser av specifika förhållanden och som en del i bortfallsanalysen. Samtliga sex skolor har besökts, och vi har fått klarhet i orsaker till att endast fyra av sex skolors utvalda bildklasser lämnat in processtudiematerialet. Vi bedömer det som att det i det ena fallet var det ett resultat av oklarheter i samordnandet. Vid den andra skolan var det främst avslutad tjänstgöring och brist på möjligheter till uppföljning som hindrade genomförandet. Anlitad lärare avbröt sin tjänst och processtudien genomfördes därefter inte konsekvent.

Vi bedömer dock att de fyra skolor som genomfört hela processtudien kan användas för att komplettera bilden av bildundervisningen år 9 vad gäller bildframställning och bedömning. Vårt huvudsakliga intresse inriktas mot lärarens värdering av bildarbeten, elevens egen värdering samt på frågor om vilken huvudsaklig undervisningsform som dominerar.

Övrigt material som används i ämnesrapporten

I de fall information från andra enkäter i NU-03 är relevant, används den. (Det gäller information från föräldraenkäten, från Rektors- eller Skolenkäten, samt information från Generell elevenkät 1 och 2.) När det gäller de så kallade

matrisfrågorna i Generell elevenkät 2, kan jämförelser mellan elevers uppfattningar om olika ämnen bara göras med försiktighet. Eleverna uppmanas i frågorna att nämna ”de tre intressantaste ämnena” etc.

Elevernas slutbetyg i ämnet fanns inte som fråga i elevenkäten och var inte satta vid det tillfälle då enkäterna ifylldes. Därför är de hämtade från registerdata. Utöver lärarnas egna uppgifter om behörighet i lärarnas bildenkät har också behörighetsvariabler utvecklade av Skolverket använts.

Avgränsningar

Resultaten i elevenkäterna är redovisade i viktad form, med undantag av korstabuleringar i vissa tabeller. Lärarenkätens resultat är ej viktade. I en del tabeller och löpande text har värdena oftast rundats av till hela procent.

I uppdraget har forskarna ombetts att uttala sig om så kallade ”utanför”- och ”innanför”-förklaringar för att kunna avgöra om, och i så fall hur stor betydelse utbildning/undervisning i det aktuella ämnet har för elevernas resultat. Vi har också tolkat uppdraget så att det finns en förhoppning från uppdragsgivaren om att forskarna ska uttala sig om graden av måluppfyllelse. Eftersom statistiska analyser för att underbygga förklarande resonemang, t.ex. olika sorters multivariata analyser, inte har kunnat genomföras inom ramen för uppdraget, för vi i stället diskussioner om utanför- och innanför-faktorer utifrån vår redan existerande kunskap om utbildning och undervisningsprocesser.

Rent generellt är det svårt att ”nagla fast” vad resultatet av vad bildundervisning är, eftersom tolkningen av vad som räknas som resultat varierar, liksom tolkningen av hur väl målen ska vara uppfyllda för att en viss grad av måluppfyllelse ska sägas föreligga. Man ska dessutom komma ihåg att utvärderingsinstrumenten till största delen fångar utsagor. Det gör att den konkreta undervisningspraktiken och hur de lokala sammanhangen inramar denna praktik med nödvändighet går förlorad. Förklaringar som är flerdimensionella och som handlar om specifika lokala förutsättningar kommer därför att lysa med sin frånvaro.

Det är möjligt att nationella utvärderingar inte ska vara så undervisningsnära. Det med stor sannolikhet är så att de påverkar den pedagogiska praktiken på ett styrande sätt som inte avses i andra styrdokument. I sådana styrdokument (läroplan m.m.) betonas istället skolans interna ansvar (uppdrag) att bestämma *hur* utbildningen och undervisningen organiseras. Vi är alltså till viss del medvetna om bristerna och riskerna med den här sortens utvärderingar och inbjuder läsaren att ta dessa i beaktande.

Följande resultatsammanställning utgår ifrån tanken om att en verksamhet (bildundervisning) utvärderas så att förutsättningsaspekter, processaspekter och resultatasppekter relateras till varandra för att om möjligt få indikationer på var förtjänster och brister finns. Resultaten av lärar- och elevenkäten har därför strukturerats så att svarsbilden på de frågor som behandlar förutsättningsaspekter redovisas först. Därefter följer svaren på ”processfrågorna” och ”resultatfrågorna”. Det bör understrykas att det är lärarnas och elevernas bedömning av dessa aspekter som framträder här. Efter resultatredovisningen som kommenteras löpande, görs en analys där förutsättningar, process och resultatasppekterna relateras till varandra.

Förutsättningar

Till förutsättningar i undervisning kan en hel rad aspekter hänföras. I den här sammanställningen ordnas svaren så att förutsättningar i form av utanför-skolan förutsättningar behandlas först. Därefter presenteras de resultat som vi räknar till innanför-skolan-förutsättningar. Dit hör t.ex. organisatoriska förutsättningar.

Utanför-skolan-förutsättningar

Till utanför-skolan-förutsättningar räknar vi elevers bakgrund när det gäller kön, etnicitet och i termer av kulturellt och ekonomiskt kapital. Föräldrars attityd till bildaktiviteter utanför skolan och till bildämnet redovisas, liksom elevers fritidsintressen med bildanknytning och elevernas intresse för bild.

När det gäller elever redogör vi för deras uppfattning/attityd till bild, deras syn på indelning i elevgrupper och tillgång till utrustning och till deras syn på läraren.

Vuxnas intresse för konst och kulturaktiviteter med anknytning till bild och attityd till ämnet

De vuxna i elevernas vardag bedöms enligt elevenkäten i bild ha litet intresse av renodlade konstaktiviteter (knappt 1/4 del), men intresse av TV (knappt 80 procent), film på bio (knappt 40 procent). Över 20 procent av de vuxna framställer egna bilder enligt elevsvaren. Samtal med vuxna konst, film eller bilder i tidningar och tidskrifter sker ibland eller ofta uppger ca 55 procent av de elever som besvarat enkäten.

I den så kallade föräldraenkäten finns en fråga till föräldrarna som gäller att rangordna de fem ämnen som är viktigast för det egna barnets utveckling och lärande. Det framgår av svaren att föräldrar inte tillmäter bildämnet stor betydelse jämfört med andra ämnen. Bild, slöjd, musik, kemi, religion och teknik är bland de ämnen som inte hamnar på en "fem-i-topp-lista". Där ligger i stället svenska, matematik, engelska, samhällskunskap och idrott. Uppfattningen om bildämnets relevans är annorlunda jämfört med ämnen som fysik eller hem- och konsumentkunskap, som får dubbelt så många omnämningar bland de fem för de anhöriga viktigaste ämnena.

Ämnen som uppges som viktiga eller mindre viktiga i föräldraenkäten verkar bedömas utifrån dels vad som är förväntade krav på kompetens i framtida studier och yrkesinriktning och dels utifrån vad eleven bör kunna för att klara sig själv. Ämnen som uppfattas som nyttiga och jordnära förefaller bedömas som viktigare. Att klara av svenska, matematik och engelska anses viktigt inför framtida studier och yrke. Idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap ger kompetens att klara sig själv.

Estetiska ämnen, som i viss mening skulle kunna sägas syfta till ”mental hälsa”, är inte rangordnade som lika viktiga. Ämnen som kemi, religion, bild och musik får i föräldraenkäten stryka på foten då ämnenas mål kan uppfattas som mer svävande och därför inte tillräckligt nyttiga och jordnära för föräldrarna.

Man kan tycka att ett ämne som slöjd skulle tillhöra dessa nyttiga ämnen enligt föräldrarna. Men så är inte fallet.¹⁴ Här kan man spekulera i om ämnet kan uppfattas som mer syftande till fritidsslöjdande än direkt nödvändigt för att klara sig själv. Ämnen som slöjd, bild och musik har också få undervisningsstimmar och är därför sannolikt inte lika uppmärksammade i hemmen som ämnen som matematik och svenska. Utfallet av föräldraenkäten visar också att ämnesföreträdare inte kunnat påvisa bildämnets nytta för de anhöriga.

På frågan om eleverna får stöd och uppmuntran i bild hemifrån anger 63 procent av eleverna att det stämmer ganska dåligt eller ganska bra. Utfallet bekräftar föräldrarnas ambivalens vad gäller synen på ämnets vikt. Flickor uppger dock att de får mer uppmuntran och stöd hemifrån än vad pojkar får i bild. Eleverna uppger vidare att det stämmer ganska dåligt att de vuxna anser att bild är viktigt.

Elevers fritidsintressen när det gäller bild

Knappt hälften av eleverna går aldrig på konstmuseer, gallerier eller liknande. Cirka 35 procent går sällan och 17 procent ibland. Ytterst få går ofta. Det visar på ett svagt intresse för visuellt orienterade kulturinstitutioners kulturutbud. Av den generella elevenkäten framgår det att ca 20 procent av eleverna bedriver konstnärlig verksamhet varje år, ca 15 procent varje månad, 15 procent varje vecka och 5 procent varje dag. Knappt hälften av de elever som har besvarat enkäten (45 procent) uppger att de aldrig sysslar med konstnärlig verksamhet.

Över hälften (55 procent) av eleverna anger att de själva framställer bilder för hand på fritiden ”ibland” eller ”ofta”. Det är en hög siffra och än högre (nästan 80 procent) blir den när frågan gäller om eleverna brukar fotografera, använda videokamera eller använda dator för att göra egna bilder eller för att bearbeta bilder och fotografier eller på annat sätt skapa bilder. Här har emellertid ett skalsteg fallit bort i instrumentet, varför skalan är treställig. Att många elever skapar bilder på fritiden antyder att ämnet bottenar i ett intresse och utgör en brygga mellan ungdomars livsvärld och skolans identitetskapande.

¹⁴ Det bekräftar Marlène Johanssons enkätundersökning (287 ff.) i Johansson, Marlène, (2002), *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*, Studies in Educational Sciences 183, Göteborg: Göteborgs universitet.

I NU-92 förekom en fråga som gällde i vilken utsträckning eleverna gjorde bilder hemma eller i skolan bara för att de tycker om det. På en femgradig skala blev medelvärdet 2,5 mellan "ibland" och "ofta".

Flickor gör enligt elevenkäten i bild i NU-03 oftare bilder för hand på fritiden än pojkar. I samma enkät frågas efter hur ofta eleven brukar fotografera, använda videokamera eller använda dator på fritiden för att göra egna bilder eller bearbeta bilder och fotografier. Utfallet visar att flickor, liksom när det gäller att göra bilder för hand på fritiden, skapar bilder med den nämnda apparaturen i större utsträckning än pojkar.

I Generell elevenkät 1 ställs fler frågor om elevers datoranvändning oberoende av situering. Där finns en fråga som enbart handlar om datoranvändning när det gäller grafik, att måla och rita och använda multimedia etc. oberoende av plats. Elevsvaren visar att pojkar använder dator till dessa aktiviteter mer än flickor.

Det visar sig också att pojkar säger sig använda dator mer än flickor för att söka på Internet, för att spela och för att räkna och programmera. För att kommunicera använder båda könen dator lika mycket och för att skriva använder flickor dator mest. I samband med läxor hemma är det lika fördelning mellan könen och när det gäller användning av dator hemma på fritiden dominerar pojkarna.

Att pojkar i allmänhet använder dator i hemmet eller annorstädes mer än flickor är inte förvånande mot bakgrund av den traditionella kopplingen mellan manlighet och teknik i termer av kontroll, makt, gränsöverskridande och fascination (Croon och Palmquist, 2001). För att kommunicera och skriva använder dock flickorna datorn jämbördigt eller mer än pojkarna. Som tidigare nämnts fotograferar flickor, och använder videokamera eller dator för att göra egna bilder eller bearbeta bilder och fotografier i högre utsträckning än pojkar.

Av utfallet drar vi slutsatsen att fördelningen vad gäller kön, om i vilken utsträckning teknisk apparatur och mer specifikt datoranvändning på bildområdet (och även på andra områden) används, är en fråga om bekantgörande eller domesticering.¹⁵ Flickorna är intresserade av att använda apparater och datorer om det är meningsfullt för dem och om gränssnitt och mjukvara upplevs som användarvänligt. Håkan Selg skriver att: "Medan teknikintresset

¹⁵ Bekantgöring är en semiotisk term för att göra det främmande bekant. Domesticering avser här att ta till sig ny teknik till sina vardagsaktiviteter. Ågren, P-O (2001), "Domesticering genom virtualisering Att ta till sig tekniken till skillnad från att ta tekniken till sig" i Kallin Westin, Lena och Palmquist, Lena, *Från siffror till surfing Könsperspektiv på informationsteknik*, Lund: Studentlitteratur, s. 126f. En användbar term är också appropriering (Wertsch James V. (1998), *Mind as Action*, New York Oxford: Oxford University Press). Han använder begreppet om såväl tekniska verktyg som kulturella verktyg, t.ex. språk och kulturområden i vidare bemärkelse. Han diskuterar också friktionen mellan användaren och verktyget samt användarens motstånd mot verktyget.

bland män ofta gäller tekniken i sig tenderar det kvinnliga intresset att styra in mot teknikens användning. Vad som för män ofta är ett mål i sig är för kvinnor ett verktyg.”¹⁶

Hälften av eleverna uppger sig lära det mesta eller allt genom skolarbetet och 30 procent uppger lära sig det de kan i bild lika mycket vid sidan av skolarbetet som genom skolarbetet i skolan. Vi tolkar detta som att många elever uppfattar bild som ett område där det finns mycket att lära i såväl skola som under fritidsaktiviteter, eller i andra aktiviteter utanför skolan. Ämnet förbinder skola och fritid. Dessa siffror är jämförbara med Hem- och konsumentkunskap, Idrott och hälsa, Engelska, Musik och Svenska, där elevernas lärande också uppges ske i viss utsträckning vid sidan av skolarbetet.

Elevernas uppfattning/attityd till bild

Personligt intresse sägs borga för högre motivation och bättre insatser, vilket i sin tur förmodas leda till bättre resultat. Hur förhåller sig då eleverna till bildämnet?

Påståendet ”bild intresserar mig” i elevenkäten i lockar ca 75 procent av eleverna att svara att det stämmer ganska bra eller mycket bra. Svaren på frågan, som är standardiserad, visar att bild är bland de ämnen som intresserar flest elever, tillsammans med idrott och hälsa, engelska och slöjd. Eleverna är alltså intresserade av ämnet. 45 procent av eleverna uppger sig ha haft bildundervisning även i något annat ämne, vilket också det tyder på ett intresse för ämnet. På frågan om vikten av att ha kunskaper i bild fördelas svaren så att ämnet vare sig anses viktigt eller oviktigt. Eleverna anser att det stämmer mycket dåligt eller ganska dåligt (ca 3/4-delar av informanterna) att bildkunskaper behövs för fortsatta studier och för framtida arbete. De flesta eleverna anser alltså att ämnet är intressant av andra skäl än att det är viktigt för framtida studier och yrkesliv.

En fråga i den Generella elevenkäten 2 avser hur eleven tänker om sitt skolarbete i olika ämnen. Av svaren framgår det att över 25 procent av eleverna tycker att bild är ett av de allra roligaste ämnena. Ämnet upplevs inte som

¹⁶ Han fortsätter: ”Kvinnor anser sig inte ha tid att på samma sätt som män ”sitta i timal och surfa för att det är kul”. Kvinnor tenderar att mera begränsa sin internetanvändning till sådant som hjälper till att lösa ett problem.. En följd av detta är att om inte Internetmediet inte visar sig överlägset alternativa tillvägagångssätt avstår man hellre.” Selg, Håkan, *Om kvinnors användning av Internet eller ”När kvinnan äntligen har tid sitter mannen framför PC:n”*, Rapport nr. 49/2002. IT-kommissionen <http://www.itkommissionen.se/index-2.html>. Kollberg (2001) skriver att ”Pojkar tycks i högre grad vilja hålla på med tekniken för dess egen skull (se t.ex. Erson 1992), medan flickor i allmänhet inte sägs ha något intresse för tekniken i sig. Flickor är ofta mer intresserade av meningen med tekniken i ett sammanhang (se t.ex. Durndell, Glissov och Siann 1995, Clarke 1990).” Kollberg, Py (2001), ”Datorer för flickor och pojkar” i Kallin Westin, Lena och Palmquist, Lena, *Från siffror till surfning Könsperspektiv på informationsteknik*, Lund: Studentlitteratur, s. 115.

svårt för det stora flertalet. Sammanfattningsvis upplevs bild vara ett intressant och roligt ämne, där man kan påverka innehåll och arbetssätt. Men det upplevs samtidigt som stökigt och oroligt under lektionerna och som mindre nyttigt än många andra ämnen. Estetiska ämnen som bild, slöjd och musik ligger i topp när det gäller att tillhöra kategorin de tre roligaste ämnena. Samtidigt ligger de i botten när det gäller upplevd nytta. Idrott och hälsa upplevs dock både som ett roligt och nyttigt ämne. Man kan tolka det så att eleverna gör en koppling mellan personlig hälsa och nytta. Så verkar inte vara fallet för bild och det kan bero på att eleverna inte förbinder nytta med ämnen som de inte uppfattar som viktiga direkt för hälsa och arbetsliv. Sannolikt förknippas bild mer med fritid, som inte anses som nyttig. Denna inställning liknar den som föräldrarnas svar ger uttryck för.

Vid genomgången av de öppna svaren i bildenkäten till eleverna, valdes slumpvis ett 50-tal svar där eleverna angav vad de tyckte var bra med bildämnet. Ett tiotal elever menade att de främsta som främsta fördelar med bildämnet att det är ett brett ämne: ”Man får lära sig allt om bild, inte bara rita.”, ”Att man i princip får arbeta med vilken teknik man vill”. Ett tiotal uppgav att ämnet är fritt och självständigt: ”Man får välja själv vad man ska måla och rita för det mesta.” ”Man får jobba mycket självständigt. Man lär sig att uttrycka sig i bilder, förstå bilder och det tycker jag är viktigt.” Några angav främst att ämnet skiljer sig från andra ämnen och är annorlunda: ”Att man får göra någonting annorlunda mot de flesta ämnen”, ”Att det blir som en paus i arbetet och man tänker inte hela tiden på skolan utan man kan flyta ut med tanken lite längre”. Några angav att ämnet främst är bra för att det är roligt, ett par poängterade ämnet som skapande och kreativt och ett par tyckte ämnet var bra för att det var ett praktiskt ämne.

Bland de 50 slumpvis utvalda argumenten för vad som är dåligt med bildämnet nämnde c:a 15 elever att man hade fel arbetssätt i bild. ”Det kan bli ganska pratigt på timmarna och det är ganska slappt.”, ett tiotal menade att ämnet var onödigt, lika många ansåg att ämnet gavs för lite tid, några att det var för svårt. Ett par angav att ämnet var stökigt.

I stort förefaller de öppna svaren i elevenkäten i bild bekräfta att bildämnet upplevs som relativt fritt, roligt och intressant. Samtidigt tyder kommentarerna om vad som inte är bra med ämnet på att det kan upplevas som mindre viktigt.

Om elevsvaren delas upp på flickor och pojkar så framkommer att flickorna tycker att bild är ett roligare ämne och har mer lust att lära sig i bild än pojkarna. Pojkar tycker att bild är svårare och att lektionerna går långsammare än vad flickor anser.

I elevenkäten i bild framgår det vidare när det gäller kön att pojkar är genomgående mer skeptiska till ämnet, till sin förmåga och till ämnets betydelse än vad flickor är. Få elever uppger sig skolka i ämnet, men pojkar säger sig skolka något oftare. Flickor söker till gymnasieskolans estetiska program i mycket högre utsträckning än vad pojkar gör och i något större utsträckning till medieprogrammet.

Att flickor deltar mer i kulturföreningars möten och pojkar mer i idrottsföreningars möten kan vara en förklaring till könsmissiga skillnader i betyg i ämnen kopplade till dessa aktiviteter. Flickor anser sig också arbeta mer med konstnärlig verksamhet än vad pojkarna uppger att de gör.

Innanför-skolan-förutsättningar

Nedan presenteras resultat som vi räknar till innanför-skolan-förutsättningar som lärares syn på direktiv som staten ger i form av styrdokument. Sedan presenteras lärarnas svar angående organisatoriska förutsättningar inom skolenheten som: skolans inriktning, tjänstgöring och arbetsbelastning, samarbete med andra ämnen (ämnesföreträdare), indelning i elevgrupper, tillgång till specialpedagogiskt stöd och rektors uppfattning om bildämnet, tidsaspekter, samt tillgång till material, redskap, lokaler och andra hjälpmedel. Individuella förutsättningar hos lärarna belyses därefter med hjälp av svar på frågor som handlar om: lärarnas utbildning och tidigare fortbildning, lärarnas syn på bildämnet och på eleverna, lärarnas trivsel samt lärarnas syn på statlig styrning i bildämnet och inriktning på kompetensutveckling.

Statliga och lokala mål och styrdokument

När det gäller de förutsättningar i form av styrning som läroplansmål, kursplanemål, nationella och lokala betygskriterier kan tänkas utöva på bildundervisningen, så anser en stor majoritet av de lärare som besvarat enkäten att de statliga styrdokumenterna har stor eller ganska stor betydelse för deras bildundervisning. Det är framför allt kursplanens mål att sträva mot (85 procent) och mål att uppnå (84 procent) i bildämnet som en stor andel av de svarande har angivit som betydelsefulla. En större procentandel lärare i bild än i andra ämnen anser dock att uppnåendemålen är av mindre betydelse. Däremot bedömer bildlärarna strävansmålen som ungefär lika viktiga som lärare i andra ämnen gör. De nationella betygskriterierna anses som mycket eller ganska betydelsefulla av 72 procent av de svarande. Något lägre siffror återfinns när det gäller lokala kursplaner och betygskriterier (69 resp. 64 procent). En knapp fjärdedel av de svarande uppger att lokala betygskriterier saknas, vilket något förklarar att dessa sägs ha mindre betydelse än de nationella styrdokumenterna.

Lokala kursplaner och betygskriterier uppges mer sällan förekommande i bild än i andra ämnen. En något större ickesvarsandel (10 procent) än genomsnittligt, återfinns när det gäller frågan om lokala betygskriterier.

Statliga styrdokument har alltså enligt dessa lärare ett betydande inflytande på hur de hanterar bildundervisningen, även om inflytandet inte är lika stort som i andra ämnen. Om det också ger genomslag i den pedagogiska praktiken, och i så fall på vilket sätt har däremot inte fångats i denna enkätundersökning (enkäten bygger på lärares utsagor). De lokala styrdokumenten tycks ha mindre betydelse och saknas i vissa fall helt. Det är svårt uttala sig om betydelse kan likställas med styrande, men en försiktig tolkning är i alla fall att statliga styrdokument fungerar styrande i lärarnas medvetande.

Lokala skolförutsättningar

Här presenteras resultat som har med skolans inriktning och tjänstgöringsvillkor/arbetsvillkor samt arbetsbelastning för lärare i bild. Gruppstorlek och antal elever som undervisas per en vecka ger en bild av såväl elevers som lärares villkor i ämnet. Förekomsten av elever med särskilda behov samt tillgång till stöd och specialkompetens presenteras. Tidsaspekter av ämnet, arbetspassens längd och timplaner samt förekomst av utrustning, material och lokaler, materialanslag belyses. Lärar- och elevenkät i bild används som källa samt i vissa fall rektorsenkäten.

Skolans inriktning

Treämnnesskolans eventuella framväxt har legat bakom de frågor som ställts om skolornas inriktning i lärarenkäten i bild. Svaren i den här lärargruppen är något svårtolkade men det står klart att ca 70 procent av lärarna anser att deras skola är på väg att utvecklas till en treämnnesskola. Knappt 80 procent instämmer inte i att skolan där de arbetar förändras till att bli mer kulturinriktad. Samtidigt menar drygt hälften att deras skola inte utvecklas i någon särskild riktning. Möjligen kan dessa resultat tolkas så att det finns en tendens till förändring mot en treämnnesskola enligt dessa lärare i den mån någon förändring sker.

Tjänstgöring och arbetsbelastning

En viktig förutsättning för hur (bild)undervisningen kan bedrivas utgörs av de tjänstgöringsförhållanden som lärarna har. Många olikartade arbetsuppgifter eller sysselsättningar kan vara tidsödande men också berikande. Mängden och arten av arbetsuppgifter och tjänstgöring sätter hur som helst gränser för hur den enskilde läraren kan laborera med sin tid i förhållande till eleverna. Tjänstgöringsgraden i bild för den här lärargruppen illustreras av tabell 1.

Tabell 1 Andel och antal lärare fördelade efter tjänstgöringsgrad inom bildämnet.

Tjänstgöringsgrad i bild	Andel i procent	Antal
100%	46%	18
mer än 75%	18%	7
50–74%	20%	8
25–49%	13%	5
mindre än 25%	3%	1
Summa	100%	39

Av dem som inte undervisar 100 procent i bild har den största andelen uppgett att de undervisar i annat ämne på den resterande tiden. Ingen innehar en annan tjänst. En mindre andel har istället svarat att de är tjänstlediga/har annan verksamhet utanför skolan eller är arbetslös på den resterande tiden. Endast en person uppgav att den var arbetslös vid enkättilfället. Som i så många andra yrken tycks en större andel män arbeta heltid om man utgår från enkätsvaren. I den svarade 67 procent av männen (8 av 12) att de arbetar heltid med bild jämfört med 37 procent av kvinnorna. De övriga fyra män som besvarade enkäten uppger att de undervisar i annat ämne resterande tid. Kvinnornas svarsbild är mer differentierad. Här finner vi dessutom svarsalternativ som tjänstledighet, arbetslöshet, sjukskrivning som andra sysselsättningar utöver att vara verksam som lärare i bild eller lärare i andra ämnen (10 st.).

Föga överraskande innebär det att den dominerande sysselsättningen för dessa lärare är undervisning och att bild är det ämne i vilket de undervisar mest. Knappt hälften undervisar alltså i ett ämne och en dryg tredjedel i två ämnen eller fler. Vi efterfrågade dock inte vilka ämnen som de undervisar i.

Arbetsbelastning är en uppmärksammas förutsättningsfaktor när det gäller utbildning. Denna tankefigur grundar sig i antagandet att om lärare har för mycket att göra och upplever att de inte hinner med det som förväntas av dem (eller de facto inte hinner), så är förutsättningarna sämre för att en ”god” undervisning ska komma till stånd. I den här enkätundersökningen har två tredjedelar svarat att arbetsbelastningen är hög eller alldeles för hög. Endast en fjärdedel bedömer den som normal. En något större andel av kvinnorna bedömer arbetsbelastningen som hög eller alldeles för hög, men sambandet är inte statistiskt signifikant. Enligt lärarna är bild tillsammans med svenska och slöjd de mest krävande ämnena.

Tillgång till stöd och specialkompetens

Elevegruppens sammansättning och de enskilda elevernas resurser är andra viktiga förutsättningar för vad undervisningen kan komma att vara. Ett grovt

mått på om extra insatser av något slag kan tänkas behövas är andelen elever med behov av särskilt stöd. I den här undersökningsgruppen uppges andelen elever med behov av särskilt stöd i medeltal vara 1 per 10 elever.

Andra faktorer som kan antas ha betydelse för hur undervisningen gestaltas är tillgång på olika former av stöd och specialkompetens. När det gäller elever med behov av särskilt stöd är det intressant att se om det finns tillgång till specialpedagogisk kompetens till stöd för både den enskilde läraren och de elever som har särskilda behov. För dem som har besvarat lärarenkäten i bild så är bilden förhållandevis dystert på den punkten. Nästan två tredjedelar har uppgivit att sådan kompetens saknas. Adderas de svar som ger uttryck för att tillgången är ganska dålig (13 procent) och mycket dålig (15 procent) får man en än mörkare bild. För att det ska vara möjligt att uttala sig om detta verkligt är en försummad del av bildundervisningens förutsättningar måste den bilden relateras till andelen elever med behov av särskilt stöd totalt sett i bild. Om var tionde elev i bild har behov av särskilt stöd tycks det något förvånande att tillgången på specialpedagogisk kompetens är så pass liten. Det är knappast troligt att bildlärare innehar denna kompetens i högre utsträckning än andra lärare. Därför kan man undra om skolläring uppfattar bildundervisningen som en sorts specialpedagogisk insats i sig, och därför inte avsätter särskilt stöd till den undervisningen.

En annan form av stöd som uppmärksammas i förändringsarbete i organisationer, är stöd från chefer och ledare. Sådant stöd är förmodligen av betydelse även om man inte är inne i något speciellt förändringsarbete. Rektor är en av nyckelfigurerna när de gäller ledarskap i skolan. Hur ställer sig då rektorerna i förhållande till bildundervisningen? Tre (knappst 8 procent) av de svarande lärarna i bild svarar att det stämmer mycket bra eller ganska bra att rektor besöker och följer bildundervisningen regelbundet. Den resterande andelen (drygt 90 procent), uppger att detta stämmer dåligt eller mycket dåligt. När det gäller rektors intresse för att regelbundet följa upp och utvärdera resultaten i bild är svarens bild praktiskt lika.

Att rektor inte besöker klassrummen torde inte överraska med tanke på den stora administrativa börda som rektorerna numera bär. Att lärarna i bild i den här enkäten uttalar tvivel om att rektor regelbundet följer upp och utvärderar resultaten i bild kan tyckas något mer bekymmersamt eftersom det är ett uttalat ansvar som rektor har. Om påståendet i enkätfrågan har tolkats bokstavligen av de svarande, är svarens bild inte förvånande ("Rektor följer regelbundet upp och utvärderar resultaten i bild"). Möjligheten att rektor har delegerat uppföljnings- och utvärderingsansvar finns dock, varför det är svårt att säga något entydigt om rektors intresse och stöd för bild. Stöd och intresse kan ta sig helt andra uttryck. Rektor kan till exempel fråga lärare och elever mer informellt

om hur det går i bild eller om de håller på med något spännande. Ett sådant sätt att informera sig skulle av bildläraren kunna uppfattas som nedsättande om denne förväntar sig ett mer seriöst bemötande av ämnet. Hypoteser för att förklara rektors bristande uppföljning och utvärdering av resultaten inom ämnet kan vara ämnets bristande status i skolan samt synen att ämnet inte går att utvärdera eftersom bildundervisningen förutsätts präglas av fritt skapande som är svårt att mäta.

Elevgrupper

För stora elevgrupper brukar anges som ett av de vanligaste skälen till bristande måluppfyllelse. I lärarenkäten i bild ombads lärarna ange genomsnittlig gruppstorlek i år 7, 8 och 9. Knappt 80 procent har angivit att 25–30 elever är genomsnittlig storlek i år 9. Därnäst grupper om 20 elever (26 procent). I år 8 tycks grupperna genomsnittligt vara något mindre men det är fortfarande en övervikt för grupper mellan 25–30 elever. Här är dock det interna bortfallet 13 procent, vilket förbryllar. Ungefär samma genomsnittsstorlek på elevgrupperna tycks råda i år 7 enligt dessa lärare. Här är bortfallet knappt tre procent, dvs. en person. Eleverna uppskattar gruppstorleken till mellan 20 och 25 elever. Där skiljer de sig något mot lärarna som bedömer snittet till 25–30 elever.

Sammantaget förefaller alltså elevgrupperna vara ganska stora. Mot bakgrund av ämnets laborativa karaktär, kan man säga att de är för stora. En förklaring till att ämnet kan upplevas som relativt oroligt av eleverna (standardiserad fråga bl.a. i elevenkät i bild), kan vara de stora grupperna i relation till ämnets laborativa karaktär. Nu har ju elevgruppsstorleken ökat i grundskolan under 1990-talet. denna ökning tycks fortsätta under 2000-talet. Enligt rektorerna som besvarat Rektorsenkäten har elevgrupperna snarare ökat än minskat de senaste fem åren. Medelvärdet är oförändrat men 43 procent av rektorerna uppger att elevgrupperna har ökat. Någon jämförelse med den förra nationella utvärderingen i bild är tyvärr inte möjlig att göra då den saknade en sådan fråga.

Det är inte endast storleken på elevgrupper som ger specifika förutsättningar för vad som är möjligt att göra i bildundervisningen. Det antal elever som varje bildlärare möter och ska ha en relation till är en annan aspekt. Att möta ett stort antal elever begränsar rimligtvis möjligheterna för läraren att ha överblick över hur var och en elev utvecklas och är därtill betydligt mer tidskrävande än att möta ett mindre antal elever. Ca hälften av dem som besvarat lärarenkäten uppgav att de arbetar på heltid som lärare i bild. Medelvärdet för dem blev att de undervisar 310 elever per vecka. Medelvärdet elever per vecka som undervisas för samtliga som har besvarat enkäten blev 254 stycken i den här undersökningen. Maximalt antal elever som uppgavs var 500 elever per

vecka. Det är ett stort antal elever att stå i ett dialogiskt förhållande till under en vecka.

Tidsaspekter

En av de mest styrande aspekterna för en verksamhet är hur tid används, fördelas och uppfattas i förhållande till de arbetsuppgifter som ska utföras. Olika sätt att dela upp tid och att fördela tid ger mycket olika förutsättningar för undervisning. Tid är också reglerat på flera olika sätt i utbildningsvärlden, genom arbetstidsavtal, timplaneregleringar, schemaläggning och så vidare. Utrymme till undervisning är beroende av mängden tid och i vilka tidsenheter denna mängd är uppdelad. Förändringar i detta avseende är speciellt intressant för närvarande eftersom den nationella gemensamma timplanen är ifrågasatt och försök med slopad timplan pågår. Hur påverkar detta tilldelningen av tid till bildämnet? Den frågan kan inte besvaras här men väl hur mycket tid som de lärare som svarade på enkäten bedömer ägnas åt bildundervisning per vecka i år 7–9.

Jämför man den tid som lärarna i den här undersökningen uppger att de har schemalagd tid i bildämnet i år 7–9 med de förhållanden som rådde vid genomförandet av NU-92, så har situationen förändrats. I timplanen i *Lgr 80* erhöll bild 5 stadiesveckotimmar à 40 minuter under dåvarande högstadiet. Detta ger ett medelvärde på 67 minuter per åk 7, 8 och 9. Någon fråga om faktisk tid till bildundervisning fanns inte i NU-92, varför det inte går att uttala sig om praktiken. I denna utvärdering uppger lärarna i bild följande tids-tilldelning i de olika åren: År 7; 55 minuter/vecka, år 8; 50 minuter/vecka och år 9; 57 minuter/vecka. Ett medelvärde per årskurs utifrån dessa siffror ger cirka 55 minuter/vecka.

Det kan jämföras med 1992 när snittet låg på 67 minuter per vecka. Under år 7–9 har undervisningstiden sammantaget alltså minskat med knappt 40 minuter jämfört med *Lgr 80s* stadiesveckotid. Om den tiden har överförts till andra skolår framgår inte av denna studie. Med de förändringar som gjordes i samband med *Lpo 94*, så är ett sådant förfarande i alla fall fullt möjligt.

Vi kan vidare utgå från att uppgivet antal minuter per vecka i ämnet inte gäller fullt ut över en tidsperiod. I vår undersökning har vi inte ställt frågan om lektionsbortfall men när den ställdes i NU-92 uppskattades bortfallet till i medeltal 8 timmar per klass och läsår på dåvarande högstadiet. Studiedagar, friluftsdagar, prao, utvecklingsdagar, besök utanför skolan etc. minskar också tiden i ämnet.

Den totala tiden till bild delas dessutom in i undervisningspass. Passens längd påverkar också hur undervisningen och klassrumsaktiviteterna genomförs. Enligt hälften av de här lärarna så dominerar pass om 60 minuter. En

tredjedel har uppgivit att pass längre än 60 minuter är det vanligaste och 15 procent menar att den dominerande längden är kortare än 60 minuter.

En gemensam iakttagelse är att det generellt sett, i flertalet ämnen, tar ganska lång tid för lärarna och eleverna att komma igång med skolarbetet på lektionerna. Det skulle tala för att det är önskvärt med längre arbetspass. I ett laborativt ämne som bild kan det ta tid för en stor grupp att utrustas inför ett arbetspass. Det kan också leda till stökighet. Å andra sidan är det ibland önskvärt med variation i innehåll varför kortare arbetspass kan vara att föredra. Här tycks 60 minuter vara en tämligen utbredd vana jämfört med tiden då *Lgr 80* var ledstjärna. Då var arbetspassen ofta 80 minuter långa. Hur mycket tid som är optimalt beror givetvis på arbetsuppgiftens art, innehåll, arbetsform samt de enskilda medverkande individerna.

Material och lokaler

Bild är ett ämne som är mycket beroende av tillgång på särskilt material, arbetsverktyg och ändamålsenliga lokaler. Det är svårt att ägna sig åt videoproduktion med en grupp ungdomar om inte adekvat utrustning och ett speciellt utrymme för videoredigering finns. Annat innehåll i bildämnet, såsom bildanalys, är inte på samma sätt beroende av specialutrustning, men kan vara beroende av grupprum i anslutning till bildsalen.

På frågan om materialanslag per elev och år är medelvärdet utifrån svaren 66 kronor och medianvärdet 50 kronor. Dessa svar påminner om siffrorna från NU-92 där medelvärdet var 53 kronor och medianvärdet 50 kronor. Med hänsyn till minskad köpkraft så tycks inköpskontot snarare ha minskat än ökat. Med tanke på de enorma nedskärningar inom skolektorn som flera av landets kommuner har tvingats göra under 1990-talet, är dessa resultat inte förvånande. Möjligen hade man kunnat vänta sig större nedskärningar. Nu ska emellertid inte dessa resultat betraktas som riksgiltiga eftersom undersökningen är tämligen begränsad. Dessutom har två av de svarande uppgivit 0 kronor för materialinköp och med vetskapen om att en del skolor fördelar material via andra konton än dem som lärarna handhar måste detta mått på materialanslag tas med en nypa salt.

I enkäten för lärare i bild frågades om tillgången på en mängd specialmaterial och utrustning som är särskild för bildämnet (utrustning för grafik, 3-dimensionellt arbete, foto, film och video, datorgrafik samt läromedel). Det som framkommer av lärarnas svar är att det är gott ställt med utrustning för 3-dimensionellt arbete i form av keramik (75–85 procent) och relativt gott ställt när det gäller arbete med film och video i form av videokameror, videobandspelare och TV-monitorer (ca 60–75 procent). Faktaböcker tycks också tillhöra den utrustning som det nästan alltid finns tillgång till enligt dessa lärare

(knappt 90 procent). Drygt hälften av lärarna i bild meddelar att det finns olika sorters fotoutrustning (46 – ca 70 procent). Datorer med grafikprogram och Internet-uppkoppling samt färgskrivare i bildsalen förekommer i drygt hälften av de tillfrågades bildsalar. Det område där det framförallt är tunnsått med utrustning enligt dessa enkätsvar är inom det digitala området och för att ljudsätta bilder. Det bör dock nämnas att digitalkameror för stillbild är vanligare förekommande än systemkameror. När svaren betraktas lite mer närsynt tycks det också som om en del skolor är betydligt mer välutrustade än andra. Vid vissa skolor finns alltså merparten av den utrustning som efterfrågats medan andra skolor inte har det särskilt gott ställt.

Enligt elevenkäten i bild uppger 60 procent av eleverna att digitalkameror finns tillgängliga i bildämnet. Över 30 procent av dem anger att det finns systemkameror. Videokameror finns menar knappt 65 procent och redigeringsutrustning anser knappt 40 procent av eleverna finns tillstädes. Datorer med bildprogram finns enligt 55 procent av de elever som besvarat enkäten, liksom Internetuppkoppling i bildsalen (knappt 80 procent). Skrivare i färg finns tillgänglig menar över 60 procent av eleverna.

Oftast önskar dock betydligt fler än de som använder utrustningen få tillgång till att använda sådan utrustning. Vi tolkar detta som att utrustningen är bristfällig och underdimensionerad i förhållande till elevernas önskemål om att använda den.

När det gäller lokaler så uppger 95 procent av dem som besvarat lärarenkäten att de har en bildsal som hör till bildinstitutionen, vilket måste betraktas som ett positivt resultat. Andra mer specialiserade lokaler såsom fotolabb, verkstad och materialrum är det sämre med, men mellan 30–44 procent har svarat att denna typ av lokaler finns. Tillgång till lokaler kan betyda att man delar med andra. Datasal har drygt 61 procent tillgång till och delar med andra. Mediestudio har en knapp fjärdedel tillgång tillsammans med andra. Liksom när det gäller utrustning så varierar utbudet när det gäller lokaler för bildundervisning mellan olika skolor. En del skolor är mer välförsedda med exempelvis fotolabb och verkstad än andra, vilka får hålla tillgodo med en bildsal. I en jämförelse med NU-92 så visar resultaten från den här enkätstudien inte några avvikande siffror när det gäller tillgång på bildsal och grupprum. Däremot tycks det sämre bevänt med andra sorters lokaler nu än för drygt 10 år sedan. Vi anser dock att man måste vara mycket restriktiv med dessa jämförelser då underlaget i NU-03 är så begränsat (enkäten ställdes till 46 lärare i bild jämfört med till 118 i NU-92, Eklund, Backman och Henriksson, 1993, s. 18).

Sammantaget ger de svarande ett ganska gott betyg till de lokaler de använder i bild då ca 70 procent menar att de är ändamålsenliga. Men i en knapp

tredjedel av fallen bedöms lokalerna inte uppfylla lärarnas krav på ändamålsenlighet, vilket tyder på att det kan behövas förbättringar på vissa håll.

Individuella lärarfaktorer

Till individuella lärarfaktorer har vi fört in uppgifter om resurser i form av kompetens, utbildning och fortbildning samt lärares syn på elever och på ämnet samt lärarnas trivsel och syn på statlig styrning.

Lärarnas utbildningsbakgrund

Lärarna bedöms av många vara den viktigaste förutsättningen för undervisningen. Oavsett om man instämmer i detta påstående eller inte, är de en del av de förutsättningar som omgärdar bildundervisningen. Att lärares kön spelar roll i undervisningen är numera en tämligen erkänd uppfattning som också belagts i empiriska studier.¹⁷ I den här enkätundersökningen har 12 män och 27 kvinnor besvarat enkäten. Kön tycks emellertid inte ha någon större betydelse när det gäller hur de har besvarat frågorna, utom i vissa fall, vilket framgår av redovisningen. Utbildning och fortbildning är andra lärarfaktorer som betraktas som viktiga kvalitetsaspekter för undervisning, och som sedan lång tid tillbaka har lyfts fram av fackförbunden. Hur ser då denna lärargrups utbildningsbakgrund ut?

Drygt hälften av de lärare som besvarat frågan om utbildningsbakgrund i lärarenkäten i bild, har uppgivit att de har tecknings- eller bildlärarexamen, en knapp sjättedel (15 procent) att de har lärarutbildning i bild och annat ämne, tre personer att de har särskild utbildning/examen (SUT). Två personer har svarat att de är behöriga att undervisa i bild genom dispens. Av 39 svarande är 31 behöriga, dvs. 79 procent.

Av 9 stycken obehöriga har 6 stycken lärarexamen, men inte i bild. Slutligen är det tre som har svarat att de är obehöriga. I svarsbilden för denna fråga finns ett problem och det är att det finns 40 svar, att jämföra med totalt 39 svarande. En av de svarande har valt två svarsalternativ; nämligen att den har lärarexamen men ej i bild och har behörighet genom dispens. Detta förhållande rubbar dock inte svarsmönstret i stort. Det betyder att i denna enkät saknar var femte lärare behörighet, vilket i stort överensstämmer med lärarenkäten i bild i NU-92.¹⁸

¹⁷ Se bl.a. Tallberg Broman, Ingegerd (2002), *Pedagogiskt arbete och kön*, Lund: Studentlitteratur, s. 61ff.

¹⁸ Vem som är behörig lärare tycks dock vara mycket oklart. Den statliga regleringen av lärartjänster upphörde vid kommunaliseringen och begreppet behörig lärare är formellt avskaffat. (Skolverket (1998) *Lärare i grundskolan samt i praktiskt-estetiska ämnen i gymnasieskolan – tillgång och behov*, Skolverkets rapport nr 151, s. 10.

I en riksrepresentativ undersökning från våren 2003 har 66 procent av bildlärarna behörighet i ämnet och lärarutbildning medan 33 procent inte är lärarutbildade eller utbildade i ämnet. En tredjedel av lärarna är alltså obehöriga.

När det gäller fortbildning är tyvärr bortfallet så stort att det är svårt att skapa sig en uppfattning om vilken typ av fortbildning som många respektive få lärare i bild har tagit del utav (bortfall mellan 46 och 69 procent). Det är svårt att tolka bortfallet. Det är dock troligt att de lärare som inte har genomgått någon fortbildning alls inom ett ämnesområde avstått att avge svar, då endast svarsalternativet ”mindre än en vecka” gavs.

Lärarnas syn på eleverna

Om lärare tycker om elever, finner dem intressanta och tror att de kan lära av arbetet med elever, föreställer man sig att förutsättningarna är gynnsammare för att undervisningen och att resultaten ska bli bra. Den så kallade Pygmalioneffekten (att elever lever upp till lärarens förväntningar) kan också påverka undervisningen generellt och de individuella elevprestationerna. De flesta lärare tycker också att det är roligare och mer stimulerande att undervisa elever som är intresserade, motiverade och presterar hyggligt. Uppfattar läraren att goda elevförutsättningar finns, kan man enligt denna tanke förvänta sig att det påverkar utbildningsresultaten positivt.

Drygt hälften av de lärare som har besvarat lärarenkäten i bild (54 procent) anser att större andelen av deras elever presterar bättre än vad läraren hade förväntat sig. Närmare 45 procent har angivit att det är färre än hälften av eleverna som presterar bättre än vad de som lärare förväntat sig. Innebär dessa svar att lärarna har för låga förväntningar? Vi vill inte dra en sådan slutsats eftersom frågan inte var helt lätt att förstå, vilket gör svarsbilden något svårtolkad. Klart står i alla fall att en knapp majoritet av lärarna ser positivt på elevernas prestationer. Lärarnas syn på elevernas prestationer i bild avviker inte markant från lärares förväntningar på elevernas prestationer i andra ämnen, t.ex. så tycks svensklärares förväntningar vara likartade.

Lärarnas uppfattning om elevernas motivation tycks något lättare att tolka. De svarande har uppgivit att en dominerande andel av eleverna är motiverade i bild. Endast en lärare har markerat något av alternativen som innebär att färre än hälften av deras elever är motiverade. Vår tolkning är att det är lärarnas åsikt att det är en motiverad skara elever som deltar i bildundervisningen. En större andel av de manliga lärarna gör en något mer positiv bedömning jämfört med de kvinnliga. Kanske är det så att ämnet i sig är stimulerande och leder till motivation? Kanske har lärarnas egen uppfattning om att ämnet är roligt betydelse för eleverna? Enligt eleverna tillhör bildämnet ett av de roligaste, även om de inte bedömer det som särskilt viktigt/nyttigt. Att något är roligt

brukar ändå borga för hög motivation. När det gäller lärarnas bedömning av elevernas intresse så menar hälften av de svarande att flickorna är mer intresserade än pojkarna. Den andra hälften anser att det inte är någon skillnad mellan flickors och pojkars intresse.

Lärarnas ämneskonception

En annan faktor som kan påverka hur undervisningen tar sig ut är lärarnas syn på bildämnet. Olika sorters innehåll kan prioriteras beroende på om lärarna anser att bildämnet i första hand är ett hantverksliknande ämne, ett kommunikativt ämne eller ett ämne där eleverna ska få utlopp för sin personlighet i fritt skapande. Att ge utrymme för teknikträning kan vara viktigt med den första ämneskonceptionen. Att ägna tid till att genomföra kommunikativa projekt eller analyser av sändare, mottagare, budskap och kommunikativitet kan vara ett prioriterat inslag i undervisning med en ämneskonception som huvudsakligen ser bild som ett kommunikationsämne. Möjligheter för eleverna att skapa fritt, utan alltför mycket styrning kanske är det mest framträdande i bildundervisning där den tredje typen av ämneskonception är dominerande.

Knappt hälften av lärarna i den här utvärderingsstudien ser bildämnet framför allt som ett estetiskt-praktiskt ämne (drygt 45 procent). En något mindre andel menar att det i huvudsak är ett kommunikativt ämne medan tre personer (knappt 8 procent) lyfter fram bild som ett fritt skapande ämne. Endast en person anser att det är ett övningsämne. En person valde att inte besvara frågan.

De lärare som har besvarat lärarenkäten i bild har således två dominerande uppfattningar. Även om de kommunikativa kvaliteterna i ämnet skrivs fram ordentligt i den senaste kursplanen så skulle vi ändå vilja hävda att även den estetiskt-praktiska ämneskonceptionen har stöd i gällande styrdokument. Wetterholm (2003) har analyserat kursplanen och menar att den innehåller rester av tidigare ämneskonceptioner, vilket stämmer väl med den svarsbild som dessa lärare uppvisar.

Begreppet estetisk-praktiska ämnen används först i *Lgr 62*, även om ämnet bild där benämndes teckning. I *Lgr 62* fördes skolämnena till olika kategorier varav en var ämnen för estetisk-praktisk och fysisk fostran. Intellectuell skoling ansågs gå hand i hand med estetisk-praktisk och fysisk fostran. I *Lgr 62* var ämnena musik, teckning, textilslöjd, träslöjd och metallslöjd, hemkunskap, (barnavård?) och gymnastik. Kursplanerna var placerade i läroplanen tillsammans och i denna ordning. I *Lgr 69* finns begreppet kvar, men mer undanskymt, t.ex. på sidan 63 under rubriken Undervisning, där de metodiska MAKIS-begreppen (motivation, aktivitet, konkretion, individualisering, samarbete) går igenom (mer specifikt i underrubriken Individualisering). Kursplanerna presenterades i *Lgr 69* tillsammans och i samma ordning som i *Lgr 62*

(men barnavård har bytt namn till barnkunskap). I *Lgr 80* förekommer inte begreppet, såvitt vi funnit, och de olika ämnena är ordnade i bokstavsordning, i stället för i ämnesgrupperingar av ovan nämnda typ (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962). Att tala om ett estetiskt-praktiskt ämne är alltså i linje med en ämnesindelning som inte längre är aktuell i styrdokumentet.

Lärarnas syn på bildämnet kan också tänkas komma fram mer indirekt i svaren på den fråga som handlar om vad som är viktigt att bedöma i elevernas bildarbete. I frågekonstruktionen utgick vi ifrån de kriterier Lindström et al. (1999) har utvecklat. Dessutom lade vi till kriterier som täcker in de kursplanemål i bild som saknas i Lindströms kriterier och formulerade ett antal påståenden om vad som är viktigt att bedöma. De svarande kunde instämma i olika hög grad. Eftersom praktiskt taget ingen av lärarna har markerat att påståendena stämmer mycket dåligt, måste valet av bedömningskriterier stämma riktigt bra med vad bildlärare anser är viktiga kriterier i bildämnet. Med detta sagt övergår vi till att redovisa vilka av enkätens bedömningskriterier de svarande menar är mest betydelsefulla vid bedömning av eleverna i bildämnet. Läggs de positiva, instämmande svaren samman får följande rangordning av bedömningskriterier utifrån de givna alternativen:

Tabell 2 Rangordning av lärares utsagor om de kriterier som betyder mest vid bedömning.

Rang- ordning	Mest betydelsefulla kriterier vid bedömning	Stämmer Ganska bra /mycket bra
1	Elevers uppfinningsförmåga (fantasi och djärvhet)	95%
2	Elevers undersökande arbete (envishet och tålamod)	90%
2	Elevers behandling av färg, form och komposition	90%
4	Elevers förmåga att kommunicera och nå ut med sitt budskap	87%
5	Elevers förverkligande av sin intention med arbetet	86%
5	Elevers förmåga att utnyttja förebilder (att kunna lära av andra)	86%
5	Elevers förmåga till självvärdering (självkänedom)	86%
8	Elevers förmåga att tolka och förstå bilder	82%
9	Elevers hantverksskicklighet (hantverk)	77%
9	Elevers förmåga att kritiskt granska bilder	77%
9	Elevers förmåga att reflektera över bildens olika roller	77%
9	Elevers samarbetsförmåga	72%
13	Elevers kännedom om konst, populärkultur och kulturtraditioner	62 %

Ger denna rangordning uttryck för någon speciell syn på bildämnet? Betingningen på uppfinningsförmåga och undersökande arbete leder oss att tolka dessa svar så att lärarna, trots en uttalad uppfattning om ämnet som kommunikativt eller estetiskt-praktiskt, också ser ämnet som till för fritt skapande. Det gör att ämnesuppfattningen bland dessa lärare nog ska förstås som tämligen sammansatt, vilket rangordningen också visar. Minst viktig har kriteriet ”Elevens kännedom om konst ...” bedömts, vilket visar att konstvetenskapliga inslag är lågt värderade som grund för bedömning. Detta stämmer för övrigt med elevernas rangordning av bedömningskriterier. De här lärarna anser alltså att processkriterierna är viktigare än produktkriterierna (Lindström, 2002; Lindström m.fl., 1999) vid bedömning av eleverna.

Lärares trivsel med ämnet och yrket

Något som inte direkt handlar om ämneskonception, men ändå är kopplat till ämnet, är frågan om lärarna i bild tycker om sitt ämne och om de anser att det är ett ämne som det är lätt eller svårt att undervisa i. Det sista kan givetvis bero på andra orsaker än ”ämnets inneboende natur”. Andra orsaker kan vara att elever i allmänhet tar tillfället i akt och använder bildtimmarna till avslappning eller till ”omstörtande verksamhet”, snarare än till att ägna sig åt bildämnesrelaterade aktiviteter. Ingen av de svarande anser att det är tråkigt att undervisa i bild (två personer svarade inte på frågan). Men ingen tycker för den skull att det är enkelt. Ungefär en sjättedel anser att det är ganska enkelt, medan den återstående andelen svarande menar att det är ganska krävande (44 procent) eller mycket krävande (36 procent). Det är mycket glädjande att lärarna känner glädje i undervisningsarbetet, både för sin egen skull men också för elevernas skull. En sådan inställning till undervisningen och till ämnet bådär för ett större engagemang och förmåga att motivera och stimulera eleverna (och kanske andra kollegor).

Att merparten av de svarande tycker att undervisning i bild är ganska krävande kan tolkas som att undervisningsarbetet är både tillräckligt svårt för att vara stimulerande, och samtidigt tillräckligt lätt för att lärarna inte ska duka under av frustration, misslyckanden och andra negativa erfarenheter. Ungefär en tredjedel menar dock att undervisningen är mycket krävande. Det är svårt att veta om dessa personer därmed menar att det är för krävande eller om de trivs med dessa krav. Att samtliga svaranden tycker att det är roligt tyder ändå på att de uppfattar det krävande arbetet som stimulerande. I en rapport från Skolverket (1998) framgår dock att rörligheten i bildlärarkåren är stor. Många lämnar yrket samtidigt som många också tycks komma tillbaka (Skolverket 1998:50). En fråga är också i hur stor grad ”utbränning” drabbat bildlärarkåren. Att bildlärare lämnar kåren kan innebära att arbetsbelastningen är för

stor. Dessa lärare är dock inte del av den här utvärderingen som endast berör (vissa av) dem som är aktiva bildlärare. Stökigheten och de stora undervisningsgrupperna kan lyftas fram som tänkbara orsaker till att bildlärare lämnar läraryrket. En annan orsak kan vara att de egentligen vill verka som konstnärer och också provar en sådan försörjning under perioder av sina yrkesverksamma år.¹⁹ I svaren på elevenkäten uppger 38 procent av eleverna att de haft endast en lärare och drygt 30 procent att de haft två lärare i år 7–9 i bild. Drygt 22 procent har haft fler än tre lärare och strax över 9 procent har haft fem eller fler lärare.

Lärarnas syn på statlig styrning

Lärarna tillmäter de statliga styrdokumenterna stor betydelse för bildundervisningen och bildämnet. Men har bildlärarna någon önskan om mer stöd eller styrning från den statliga nivån, eller verkar de lita på sina egna omdömen att tolka de statliga intentionerna och bedömningskriterierna? En fråga som berör detta är frågan om bildlärarna skulle vilja ha mer stöd i form av nationellt prov i bild. Från dessa bildlärare finns lite stöd för det då 62 procent svarat att de inte vill ha något sådant prov. En mindre andel (23 procent) ser emellertid detta som positivt och 13 procent har ingen särskild åsikt. Vi tolkar dessa svar så att den här lärargruppen i stort tycker att de har tillräckligt stöd och styrning från den statliga nivån när det gäller betygssättning av eleverna. Att det alltid ligger en viss syn på både ämne och lärandeprocesser förborgat i provuppgifter vet vi inte om de reflekterar över. Men det är fullt möjligt att själva idén om ett nationellt prov leder tankarna till en speciell sorts kunskapsmätning som ska äga rum vid ett speciellt tillfälle. Kanske är det ett sätt att tänka om kunskapande som inte appellerar till bildlärarna.

Eisner (1996) påpekar, som nämnts, att förhållandet mellan undervisning i estetiska ämnen och bedömning och utvärdering är spänt. Med hjälp av psykometriska metoder (test) söker man ett korrekt svar. I estetisk verksamhet försöker man däremot att gestalta helheter, konfigurationer och personliga erfarenheter. Att estetiska ämnen inte har anammade den testinriktade rationalitetens mätmetoder behöver inte, enligt Eisner, vara en nackdel. Han menar följaktligen att utvärdering/bedömning inom estetiska ämnen bör studera autentiska prestationer i skolan, i stället för att iscensätta dekontextualiserade testsituationer. Sett i detta perspektiv kan ett nationellt prov i bild efter diskussioner i

¹⁹ Se Bouij, Christer och Bladh, Stephan (2003), "Grundläggande normer och värderingar i och omkring musiklektaryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsprojekt" i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 2/2003, Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Författarna diskuterar musiklektaryrkets rollidentiteter och dess splittring mellan lärarens och musikerns identitet. Sannolikt finns en liknande splittring bland bildlärare mellan konstnärsskapet och läraryrket.

bildlärarkåren bli av intresse. Detta kräver dock att provet är utformat efter de estetiska läroprocesser som präglar ämnet.

Lärares vilja till kompetensutveckling

Vår tolkning är att de lärare som besvarat den här enkäten är förhållandevis angelägna om att fortbilda sig. För flera av de fortbildningsområden som förekommer i enkäten har mellan 59 och 73 procent av de svarande angivit att de är mycket eller ganska mycket angelägna om att fortbilda sig. Dessa områden är: tredimensionell bild, bildanalys, video och digital bildbehandling. Bortfallet i denna fråga är också ganska stort (mellan tre och 20 procent), utom när det gäller digital bildbehandling där endast en person inte har svarat. Här verkar alltså bortfallet vara relaterat till hur intresserade de svarande har varit av de olika typer av fortbildning som funnits att välja på i enkäten.²⁰

Områden där intresset för fortbildning är lågt är: konsthistoria/konstvetenskap, pedagogik/didaktik, design, grafisk form och foto. Konsthistoria/konstvetenskap och pedagogik/didaktik är områden där det regelbundet finns tillgång till kurser vid universitet och högskolor. Det är därför troligt att bildlärare i större utsträckning har sett till att förse sig med dessa kunskaper och därmed uttrycker mindre intresse för fortbildning inom dessa områden. Digital bildbehandling är fortfarande ett relativt nytt område och fortbildningsmöjligheter inom det området kan därför saknas, då utbildning inte hunnit arrangerats på samma sätt som inom andra områden.

²⁰ Den här svarsbilden är ett exempel på varför vi har valt att redovisa det interna bortfallet i bildlärarenkäten. Genom att beakta det interna bortfallet får vi ökade möjligheter till tolkning.

Genomförande

De processaspekter vi försökt få en uppfattning om i lärar- och elevenkäterna är inriktningen/innehållet i bildundervisningen (också i förhållande till tid till förfogande), tidsanvändning för lärarna, arbetsformer, arbetsätt och (synen på) lärarinsatser, lärar- och elevinflytande i bildundervisningen, bedömning samt arbetsklimat under lektionerna.

Innehåll och inriktning

Innehållet i undervisningen är viktigt att få en beskrivning av. Det är ämnets representation i den pedagogiska praktiken och därför väsentligt för att få en uppfattning om vad bildämnet är för närvarande. Det är också viktigt att ha kännedom om innehållet när man ska uttala sig om resultat och måloppfyllelse.

Innehåll i bildundervisningen

Först presenteras lärarnas uppfattning om VAD (vilket innehåll) bildundervisningen ägnas åt. Elevernas syn beskrivs därefter. Även om stora likheter finns, framträder också vissa skillnader. Med tillgång till de båda perspektiven fås dock en tämligen god bild av de dominerande inslagen i bildundervisningen.

Innehåll och tidsanvändning enligt lärarna

Om bildundervisningen har minskat i tid är det troligt att förändringar även inträder när det gäller prioriteringen av olika moment inom ämnet. Så tycks emellertid inte vara fallet. I den fråga där lärarna ombads att fördela 100 procent bildundervisningstid på olika moment framkom att bildframställning står för huvuddelen av undervisningstiden. Övriga moment förbrukar endast en mindre andel tid vardera (se tabell 3). Frågan är formulerad exakt som i NU-92 och följer alltså huvudmomenten i bild i *Lgr 80*.

Tabell 3 Andel tid fördelat på olika moment i bild 1992 och 2003.

Moment	Andel i procent 1992, omräknat till 100 procent	Andel i procent 2003
Bildframställning	57%	60%
Bildanalys	11%	12%
Bildkommunikation	13%	12%
Estetisk orientering	10%	10%
Bild och miljö	9%	6%
Summa	100%	100%

Denna uppskattade fördelning av tid till olika bildmoment stämmer väldigt väl med hur lärarna i bild svarade i NU-92.²¹ Både då och nu är bildframställning den klart dominerande aktiviteten. Detta styrks också av svaren i elevenkäten i bild, där ca 75 procent svarat att bildframställning för hand är den oftast förekommande aktiviteten under bildlektionerna. Överlag kan vi alltså konstatera att bildframställning uppfattas vara det alltigenom vanligaste bildinnehållet. Detta utesluter inte att bildframställning även kan innehålla inslag av analys, reception och tematiska inslag såsom estetisk orientering, bild och miljö, bildkommunikation etc. Man kan spekulera varför detta mönster är så beständigt. En inte alltför vågad gissning är att den relativa nedskärningen i tid för bildämnet leder till att lärarna inte tycker sig ha utrymme för större omprioriteringar av innehållet i ämnet, även om det vore motiverat av kursplanen.

Inriktning och innehåll i bildundervisningen

Att bildframställning verkligen är den dominerande aktiviteten förstärks av lärarnas utsagor om i hur stor utsträckning undervisningen ägnas åt olika typer av ämnesinnehåll. Bildframställning för hand intar en klar tätposition även där. Att skapa personliga bilder på ett lustbetonat sätt är också något som lärarna anser att de och eleverna ängar sig år i hög utsträckning. Andra bildframställningsmoment som skrivs fram som väsentliga i kursplanens strävansmål är att göra bilder med olika slags apparater (kamera, video) samt digital bildframställning. Den sortens bildframställning förekommer dock i mycket låg utsträckning jämfört med att göra bilder för hand, och här skiljer sig kvinnliga och manliga lärares utsagor något. Samtliga manliga svaranden uppgav att bildundervisningen ägnas åt bildframställning med apparater i *liten* utsträckning. En fjärdedel av kvinnorna svarade att sådan bildframställning sker i *ganska stor utsträckning*. När det gäller digital bildframställning finns dock ett, i stort sett, identiskt svarsmönster mellan manliga och kvinnliga svaranden.

Lärarnas uttalade behov av kompetensutveckling samt brister i utrustning inom det digitala området kan till stor del förklara bristen på denna inriktning i bildframställning. Men med tanke på att kameror och videoutrustning tycks finnas på flera skolor är det ändå lite förvånande att dessa tekniker inte har vunnit större indesteg i bildundervisningen. De stora undervisningsgrupperna kan förstås vara ett hinder för denna form av bildframställning.

Annat som de svarande har uppgivit att undervisningen ägnas relativt mycket åt är strävansmål som (fallande ordning):

²¹ Vid en omräkning av 1992 års siffror, som på grund av överlappning utgick från 111 %, är den uppskattade fördelningen mellan *Lgr 80s* huvudmoment som lärarna i NU-03 gjort likartad med den fördelning som lärarna gjorde i NU-92 i bild.

- att diskutera och samtala om bilder
- att arbeta med hur olika sorters bilder kan användas i olika sammanhang
- att betrakta, uppleva och tolka bilder
- att arbeta med bilder från förr och nu och från olika kulturer
- att kommunicera med bild t.ex. genom att ställa ut bilder i eller utanför skolan, redovisa temaarbete med hjälp av bild och liknande.

I liten utsträckning ägnar man sig åt att behandla arkitekturens och formgivningens betydelse för miljön. Kursplanens strävansmål att möta professionella som använder bild, t.ex. konstnärer, är eftersatt (92 procent har svarat att de ägnar liten eller ingen tid till detta).

Inslag i den ämnesbeskrivning som finns i kursplanen och de värdegrundsmål som finns i läroplanen har kopplats till bildundervisningen genom att efterfråga i hur stor utsträckning vissa av dessa inslag förekommer. Idén att integrera ord, bild och ljud i bildämnet är något som närmare hälften av de svarande anger att de gör i tämligen stor utsträckning. Cirka 13 procent gör det aldrig. När det gäller värdegrundsaspekter i bildundervisningen verkar det som arbete för att alla ska känna sig respekterade är det mest utbredda. I det närmaste 3/4 av de svarande menar att bildundervisningen ägnas åt det i stor utsträckning. Arbete med könsroller och fördomar är också relativt utbrett i denna grupp av lärare i bild, där 46 procent svarat att de ägnar sig åt sådant i stor utsträckning. Arbete med värderingar om demokrati och makt samt med miljöfrågor är det sämre med. Möjligen är också bortfallet i denna fråga kopplat till att lärarna tycker att vissa värdegrundsfrågor är svårhanterliga eller inte självklart hör till bildämnet. Bortfallet varierar mellan 5 procent för arbete med frågor om respekt och 18 procent när det gäller miljöfrågor.

Resultaten är inte särskilt förvånande. Respekt, fördomar och könsroller är sådana områden som på ett tämligen direkt sätt handlar om de enskilda elevernas förhållanden i undervisningssituationerna. Eleverna måste känna sig någorlunda respekterade (oavsett bakgrund) för att undervisningen ska fungera. Frågor om demokrati och makt är dokumenterat svårhanterliga, även om det finns många exempel på försök med undervisning där dessa områden lyfts in både som innehåll och som arbetsform.

Nu är det förstås också så att undervisningen inte kan ägnas åt alla strävansmål, eller allt ämnesinnehåll i stor utsträckning. Ju fler strävansmålen är, desto mindre utrymme riskerar vart och ett strävansmål att få. Hur fördelningen och prioriteringen mellan olika innehåll och inriktningar i bildundervisningen ska se ut bör emellertid diskuteras så att medvetna val och prioriteringar görs. Att möta professionella som arbetar med bild kan exempelvis ge både inspiration

till elevernas eget arbete och insikter i de villkor som gäller för denna typ av yrkesverksamhet.

Värdegrundsinnehållet är knappast något som ska brytas ut separat ur något ämne, utan ett innehåll som delvis också kommer till uttryck genom de arbetsätt och former för inflytande som brukas. Vissa inslag i värdegrundsarbetet har dock karaktären av innehåll/substans och kan alltså planeras som sådant (t.ex. makt, könsroller, miljöfrågor) i bildundervisningen. Här finns förmodligen en del att arbeta vidare med liksom när det gäller värdegrundsarbetet inom andra skolämnen. Enligt vår uppfattning har arbete med att integrera demokrati- och värdefrågor i undervisning generellt sett mycket att göra med hur väl insatta lärare är i dessa områden. Det krävs till exempel ett mycket stort mått av kunskap om demokratiteori innan man som lärare kan fatta överlagda beslut om hur man vill prova att hantera dessa inslag i undervisningen. Förutom dessa kunskaper måste man som lärare dessutom ta ställning till vilken sorts demokrati och värderingar som ska prioriteras. Utrymme för sådant bildningsarbete i tjänsten är begränsat. Detta område är förmodligen inte det som lärare är mest intresserade av när det gäller vad de i första hand behöver använda sin kompetensutveckling till.

Innehåll och tidsanvändning / elever

Den bild som framträder ur elevsvaren när det gäller innehåll i bild är att bildframställning för hand dominerar (73 procent har angivit ”ofta”. Drygt 20 procent anser att det sker ”ibland”. Apparater används ”sällan” eller ”aldrig” i bildframställningen menar knappt 3/4-delar av eleverna. Drygt 20 procent använder apparater ”ibland”. Liknande siffror gäller för bilder framställda med digital utrustning och med dator. Knappt 80 procent av eleverna använder ”aldrig” eller ”sällan” digital utrustning och dator i bildarbetet.

Motsvarande fråga, som gäller huvudmomentet Bildframställning i NU-92, är elevfrågan om i vilken utsträckning bildundervisningen handlar om att göra bilder. Man preciserade dock inte frågan i olika typer av medier som kan användas i bildframställningen. Svaren är femställigt delade från 1 ”aldrig” till 5 som stod för ”alltid”. Näst intill ”mycket ofta” (skalsteg 4) handlade bildundervisningen enligt NU-92 om att göra bilder. Enligt de elever som svarat på elevenkäten i bild förekommer framställning av personliga bilder på ett lustbetonat sätt inte särskilt ofta (90 procent av elevsvaren fördelar sig på svarsalternativen aldrig, sällan och ibland).

När det gäller frågor om bildreceptionens och bildkommunikationens förekomst i undervisningen blir utfallet enligt eleverna följande: Diskussion och samtal om bilder sker sällan eller ibland (över 70 procent). Liknande frekvenser gäller för hur ofta man betraktar, upplever och tolkar bilder och hur ofta

man arbetar med olika typer av bild i olika sammanhang samt hur ofta man kommunicerar (ställa ut, redovisa, presentera) med bild. När det gäller frågan om hur ofta man kommunicerar bild genom att ställa ut eller att redovisa med bild, uppger nästan 25 procent av eleverna att de aldrig gjort detta.

Arbetet med bilder från förr och nu och från olika kulturer förekommer sällan eller ibland till ca 70 procent. Formgivning och arkitektur behandlas aldrig, sällan och ibland relativt jämnt fördelat. Möten med professionella yrkesutövare som använder bild sker sällan (drygt 1/3-del) och aldrig (ca hälften).

Bland förekomsten av arbete inom strävansmålen s formuleringar av ämnesinnehåll är bildframställning för hand överlägset vanligast förekommande. I fallande ordning kommer därefter att betrakta, uppleva och tolka bilder, att diskutera och samtala om bilder, arbete med olika typer av bild i olika sammanhang, kommunicera med bild, arbete med bilder från förr och nu och från olika kulturer, bildframställning av personliga bilder, bildframställning med apparater, bildframställning med digital utrustning och dator.

En jämförelse med motsvarande elevfrågor i NU-92 visar att övriga huvudmoment i *Lgr 80* (Bildanalys, Bildkommunikation, Estetisk orientering och Bild och miljö) behandlas "ibland" eller "aldrig" enligt eleverna. I NU-92 visades alltså med önskvärd tydlighet i såväl elev- som i lärarenkäten bildframställningens dominans bland kursplanens fem huvudmoment. I den nu aktuella utvärderingen bekräftas bildframställningens fortsatta dominans i bildundervisningen. Vi kan utöver det precisera bildframställningens dominans i dagens bildämne till en dominans för bildframställning för hand.

Vid en jämförelse mellan lärar- och elevenkäten bedömer lärare dock generellt de olika inslagen som vanligare förekommande än eleverna. Skaldelarna i de båda enkäterna har dock inte samma benämningar i lärar- respektive elevenkäterna när det gäller frågorna om strävansmålen förekomst. Elevernas skala är baserad på tidsanvändning: aldrig/sällan/ibland/ofta. Lärarnas skala är baserad på omfång: ingen/liten/ganska stor/mycket stor.

Den största skillnaden mellan lärare och elevers syn på tidsanvändning och innehåll i undervisning gäller i vilken utsträckning man skapar personliga bilder på ett lustfyllt sätt. Lärarna anser att det sker i relativt stor utsträckning. Eleverna anser att de gör det något oftare än sällan. Det antyder att lärare och elever inte alltid har samma uppfattning om vad personliga bilder och lustfyllt skapande är. Eftersom just detta strävansmål ligger i linje med föreställningar om "fritt skapande" kan man anta att lärares syn på elevers fria skapande inte sammanfaller med elevernas syn på sitt eget fria skapande bildarbete.

På en fråga som avser att belysa multimodalitet, integration mellan olika medieringar i linje med det vidgade textbegreppet inom ämnet svarar hälften

av eleverna att de sällan eller ibland arbetar med bild tillsammans med tal, text, musik, dans, såsom kursplanen inbjuder till.

Ett antal frågor i elevenkäten behandlar formuleringar i läroplanen om bl.a. värdegrund som innehåll. När det gäller den upplevda förekomsten av arbete med värderingar om demokrati och makt, könsroller och fördomar, miljöfrågor samt arbete för att alla ska känna sig respekterade uppger eleverna att de sällan arbetar med sådana värderingar. Rangordnar vi elevsvaren när det gäller arbete med de olika värderingarna så förekommer arbete om respekt oftast (medelvärde 2, 4) och i fallande ordning därefter könsroller och fördomar, miljöfrågor och frågor kring demokrati och makt. Eleverna, precis som lärarna, placerar arbete om respekt samt könsroller och fördomar framför arbete med miljö, demokrati och makt.

Den bild elevsvaren ger ligger väl i linje med den bild av undervisningen som lärarna ger. Resultaten kan verka nedslående, men man bör betänka att med så många svarsalternativ är det naturligt att man inte kan hinna göra allt ofta, eller ens ganska ofta. Vad som framgår klart är dock att både lärare och elever bedömer att huvuddelen av tiden används till att arbeta med bilder för hand. I det här fallet finns stora likheter med det som rapporterades i NU-92. Generellt sett anser eleverna att de olika strävansmålen behandlas mindre frekvent än vad lärarna anger.

Användning av utrustning i bild enligt elever

Möjligheten att framställa bilder på andra sätt än för hand ökar med den snabba utvecklingen av ny teknik. Hur ser eleverna på tillgång och användning teknisk och digital utrustning i bildarbete? Eleverna tillfrågades om de har tillgång till teknisk och digital utrustning för bildanvändning, t.ex. system-, video- och digitalkameror under lektionerna. Ofta är det 20–40 procent av eleverna uppger sig använda ovan nämnda utrustning. På en specifik fråga om datoranvändning uppger 80 procent av eleverna sig använda datorn sällan eller aldrig i bildundervisningen. Oftast önskar betydligt fler än de som använder utrustningen att få tillgång till att använda den.

I ämnet svenska används datorn flitigt, men inte i bild, enligt elevsvar i den generella elevenkäten 2. Trots att båda ämnena enligt kursplanerna framstår som kommunikativa ämnen, visar det sig i bilds fall, att datoranvändning ännu inte är ett integrerat inslag i bildundervisningen.

Vi tolkar detta som att utrustningen är bristfällig och underdimensionerad i förhållande till elevernas önskemål om att få använda den. Bildhantering med dator kräver speciella bildprogram samt mer kraftfulla datorer än vid ordbehandling. En förklaring till utfallet kan vara att tillgång till mer kraftfulla datorer med bildhanteringsprogram fortfarande är sällsynta på skolorna. En annan

tolkning kan vara att lärare i många fall ännu inte kan handleda eleverna i användandet, eftersom de inte haft möjlighet att fortbilda sig inom området. Lärarnas tydliga önskemål om fortbildning i t.ex. digital bildhantering kan tyda på detta. Ytterligare en tolkning av diskrepansen mellan utrustningens användning och elevernas önskemål om att använda den är att de stora elevgrupperna i bild lägger logistiska hinder i vägen för användandet av digital och annan mer komplex eller teknisk utrustning för bildframställning.

I svaren på den Generella elevenkäten 2 uppger pojkarna att de använder dator mer i bildämnet än flickorna. I den Generella elevenkäten 1, frågas efter elevs datoranvändning oberoende av situering. Av elevsvaren framgår att pojkarna anger att de använder dator mer än för att söka på Internet, för att spela, för att räkna och programmera och för att rita, måla m.m. i högre utsträckning än flickorna. För att kommunicera använder båda könen dator lika mycket och för att skriva använder flickor dator mest. I skolan använder pojkar dator mer än flickor.

Av elevsvaren framkommer också att pojkar använder apparatur och utrustning (foto, film, dator osv.) i bildämnet mer. Flickor och pojkar vill använda utrustningen i samma grad.

Utfallet vad gäller pojkars användning av utrustningen är förväntat sett utifrån synen på teknik som en manlig kultur och att pojkar ofta ”tar för sig” i olika skolaktiviteter. Vi drar också slutsatsen av flickornas vilja att använda utrustningen i bildundervisningen att utvecklingen vad gäller kön och apparat-användning och mer specifikt datoranvändning är en fråga om bekantgörande eller domesticering. Flickorna är intresserade av att använda apparater och datorer om det är meningsfullt för dem och om gränssnitt och mjukvara upplevs som användarvänligt.

Sammanfattningsvis när det gäller bildhantering och kön finns ett intresse hos såväl pojkar som flickor för ökad användning av apparatur vid bild-användning. Graden av appliceringar av arbete med apparatur och datorstöd i bildundervisning är dock fortfarande relativt liten. Det tycks emellertid som om digitaliseringen utvecklas i kedjor, där det ena digitala verktyget i förlängningen förutsätter också det andra. Påpekas bör därför att man i bildinstitutionerna idag uppger sig ha digitala kameror snarare än systemkameror, vilket tyder på att digitaliseringen har påbörjats och sannolikt kommer att fortsätta.

Om man vill rikta ämnet mer jämställt till båda könen förefaller det som att en väg att gå är att öka användningen av digital och annan apparatur inom ämnet. Ett sätt att få pojkarna mer intresserade av ämnet kan vara att tydligare profilera nya medier och digital bildhantering i bildundervisningen. Det är användningsområden som såväl lärare som pojkar och flickor gärna ser mer av i skolans bildundervisning.

Arbetsformer och arbetssätt

Förutom *vad* undervisningen handlar om, är det viktigt att få en idé om *hur* den vanligen bedrivs, eftersom det sannolikt påverkar vilka resultat som erhålls, oavsett vilken typ av resultat det gäller. Vi beskriver både lärarnas och elevernas uppfattningar.

Arbetsformer och arbetssätt i bildundervisningen

Hur genomförs då bildundervisningen? Vilka arbetsformer och arbetssätt är vanliga? Samarbete förekommer med andra ämnen i ganska begränsad utsträckning. Det gör nog att bildundervisningen i huvudsak ägnas åt bildinnehåll utan större koppling till andra ämnesområden.

Samarbete med andra ämnen enligt lärarna

Minst samarbetar de lärare i bild som besvarat enkäten med andra estetiskt-praktiska ämnen (87 procent angav svaren inget alls eller ganska litet). Svenska och eventuellt andra språk är de ämnen som de svarande samarbetar mest med. Den inriktningen på samarbete med andra ämnen tycks likna den som rapporterades i NU-92, även om det samarbete som efterfrågades då endast handlade om samarbete vid filmproduktion. Därefter kommer samhällsvetenskapliga ämnen och naturvetenskapliga ämnen. Skillnaderna är inte särskilt stora och därmed tämligen ointressanta. Det verkar överlag som om samarbete inte är särskilt utbrett, men det förekommer med alla olika ämnesgrupper. Dessutom är det svårt att uttala sig om vad som är mycket respektive litet samarbete, eftersom det inte finns någon särskild norm i det avseendet. Någon övrig jämförelse med NU-92 vad gäller samarbete med andra ämnen låter sig svårigen göras, då utvärderingsinstrumenten konstruerats så olika.

Lärarna i den här enkäten anser nog ändå att det är för lite samarbete eftersom ca 80 procent uppgivit att de vill arbeta mer ämnesövergripande. Detta innebär oftast samarbete med andra ämnen.²² Mer än hälften av de svarande säger dessutom att de arbetar aktivt för att få till stånd samarbete med andra lärare/ämnen samt att andra lärare verkar vilja samarbeta med dem (61 procent). Drygt hälften av de här lärarna i bild tycks också mena att samarbete i form av tematisk undervisning ger bildämnet mer utrymme. Resterande andel tycker inte det. Ambivalensen när det gäller tematiskt samarbete kan ha att göra med ämnets minskade omfattning i år 7–9. Minskad tid kan innebära att mediespecifika aspekter av ämnet som bildlärarna anser viktiga kan gå förlorade. Bildlärare tycks också få fungera som ”hjälpgummor” i tematiskt arbete

²² Med tanke på att 35% av de svarade undervisar i flera ämnen finns naturligtvis möjligheten att arbeta ämnesövergripande utan att samarbeta med andra. Detta är förmodligen inte vad de haft i åtanke då en sådan stor andel önskar arbeta mer ämnesövergripande.

(Alexandersson, 2000). Folkestad och Lindgren (2003) har dessutom pekat på att lärare i estetiska ämnen vanligen kommer in i samarbetsprocesser alltför sent och att deras speciella profil inte är fullt kompatibel med målen för andra ämnen (Folkestad och Lindgren, 2003).

Det är svårt att få en klar uppfattning om i vilken utsträckning lärarna som besvarat enkäten är knutna till ett eller flera arbetslag, då ett stort antal av dem har svarat både och (62 procent ett arbetslag, 44 procent flera arbetslag). Det går därför inte att ha någon uppfattning om anknytning till ett eller flera arbetslag har någon betydelse för lärarna eller undervisningen.

Lite drygt hälften av de svarande uppger emellertid att de ingår i en ämnesgrupp i bild/estetiska ämnen. För flertalet av dem som ingår i en sådan ämnesgrupp finns gruppen vid samma skola, men några ingår i en grupp med kollegor från andra skolor. På frågan om vad de arbetar med i dessa ämnesgrupper har de som ingår i ämnesgrupper valt de svarsalternativ som handlar om att de informerar varandra om vad de arbetar med och samtalar om läraruppdraget, läroplan och kursplan. Planering och utvärdering är också aktiviteter som förekommer i ämnesgrupperna, men i något mindre utsträckning enligt dessa lärare. I mycket liten utsträckning undervisar personer i ämnesgruppen tillsammans.

Är lärarna i bild ensam-lärare? Om ca 60 procent är knutna till arbetslag och 54 procent till ämnesgrupp så tycks det inte så. Å andra sidan kan det vara samma individer som både ingår i arbetslag och ämnesgrupp, vilket kan betyda att ca en tredjedel arbetar ganska ensamma. Många bildlärare undervisar i bild på heltid, vilket innebär många klasser som sannolikt tillhör olika arbetslag. Bildlärare kan därför känna bristande "hemtillhörighet" i arbetslag. Det verkar också som lärare i s.k. estetiskt-praktiska ämnen berörs i mindre utsträckning än andra lärare, av den decentralisering av beslut angående timtid till olika ämnen som försöket med timplanelös skola givit förutsättningar för (Westlund, 2003). Dessa ämnen blir i så fall fortsatt marginaliserade. Om marginalisering och ensamarbete verkligen är för handen, kan man fundera på om det ska betraktas som ett problem. Vad som efterfrågats i enkäten är formaliserat samarbete, vilket inte innebär att många informella kontakter och samarbeten kan förekomma som är av stor betydelse för undervisningen. Formellt samarbete är inte alltid av godo utan kan tvärt om ta alltför mycket tid i anspråk samtidigt som ambitionsnivån och kreativiteten kan sänkas i konsensusskapande gruppprocesser. Bedömning av vinsterna respektive förlusterna vid formaliserade samarbeten kan endast göras utifrån studier som tar varje specifik lokal kontext i beaktande, vilket inte är möjligt i den här utvärderingen.

Elevers syn på samarbete

Man samarbetar sällan med andra ämnen enligt eleverna. En dikotomisering av de fyrställiga svaren visar att 80 procent av eleverna anser att man samarbetar sällan eller aldrig mellan ämnen. Samarbete förekommer ibland eller ofta enligt strax över 20 procent av svaren. En motsvarande fråga i NU-92 när det gäller högstadiets bildundervisning visar att en liknande dikotomisering av den då femställiga skalan ger ett negativt utfall i 88 procent av elevsvaren vad gäller samarbete med andra ämnen, medan ett positivt utfall förekommer i 3 procent av svaren. Mittpositionen är i denna beräkning ej medtagen. Jämförelsen kan tyda på att samarbetet mellan bild och andra ämnen har ökat något sedan NU-92.

Arbetsätt enligt lärare

Vanligen bedrivs undervisningen enligt lärarna så att eleverna arbetar var för sig (69 procent av de svarande uppger att detta förekommer under varje/de flesta lektioner). Relativt vanligt är också att eleverna genomför större arbeten eller projekt. Med tanke på att arbetsformen oftast är individuellt arbete, förmodar vi att dessa projekt genomförs individuellt emellanåt. Andra arbetsformer är grupparbeten, vilka genomförs ibland enligt drygt 60 procent av dessa lärare i bild. Det är väl troligt att en del av de större arbetena eller projekten genomförs i grupp, även om detta inte framkommer i lärarsvaren.

Arbetsätt enligt elever

Slående stor andel av eleverna, något under 75 procent menar att eleverna arbetar var för sig varje lektion eller de flesta lektioner. Relativt vanligt är också att eleverna genomför större arbeten eller projekt. Ca 60 procent av eleverna uppger att de ibland eller varje/de flesta lektioner genomför större arbeten eller projekt. Drygt 25 procent uppger att det sker sällan. Med tanke på att arbetsformen oftast är individuellt arbete, förmodar vi att dessa projekt ofta genomförs individuellt.

Grupparbete förekommer sällan eller aldrig anser över 60 procent av eleverna enligt elevenkät i bild. Grupparbete sker ibland enligt drygt 30 procent av eleverna. Vi kan här jämföra med elevfrågan om grupparbete förekommit i högstadiet i NU-92. Skalorna överensstämmer inte helt, varför en entydig jämförelse inte kan göras. Intrycket är dock detsamma; enligt eleverna var grupparbete inte vanligt enligt NU-92 och inte heller i vår undersökning anser eleverna att det är så vanligt förekommande. I NU-92 menade eleverna att grupparbete förekommer mer än "aldrig", men mindre än "ibland". 1/3-del av eleverna ansåg i NU-03 dock att grupparbete förekom "ibland" i bildämnet. En dikotomisering av de respektive utfallen visar dock att grupparbete tycks vara vanligare idag i bildundervisningen än 1992. Sällsynt förekomst av gruppar-

bete uppgavs i NU-92 av 88 procent av eleverna, mot nuvarande siffra 60 procent. Mer vanlig förekomst uppgavs av 3 procent av eleverna i NU-92, mot nuvarande siffra på knappt 40 procent.

Över 80 procent av eleverna anser att det stämmer mycket eller ganska bra att de gör sitt bästa och tar ansvar för sitt arbete i ämnet. Lika många anser sig även kunna bedöma sin förmåga i bild. De allra flesta elever (över 90 procent) anser att det stämmer mycket eller ganska dåligt att de ofta är borta från bildlektionerna. Flickor uppger att de gör sitt bästa i bild i skolan något mer än vad pojkar uppger.

Hemuppgifter

Hemuppgifter förekommer enligt lärarenkäten i bild och det vanligaste är att de förekommer någon gång per termin (72 procent). En knapp femtedel av de svarande (18 procent) har angivit att de aldrig ger hemuppgifter. Endast en person har svarat att den ofta ger hemuppgifter. Läxor förekommer relativt sällan inom ämnet enligt elevsvaren i den generella elevenkäten (del 2). Bildämnet är alltså ett ämne där det är mindre vanligt med hemuppgifter.

En hypotetisk förklaring till att läxor och hemuppgifter inte så ofta förekommer inom ämnet kan vara logistiken i utlåning av utrustning till hemarbetet. Om den undervisande läraren har en stor mängd elever per vecka förefaller det svårt att till ett större antal elever låna ut utrustning utan att brister uppstår i bildsalen. Materialanslaget tycks heller inte ha ökat enligt lärarsvaren, utan snarare minskat sedan NU-92, varför tillgången på material och utrustning knappast kan ha ökat.

Ett problem när det gäller den digitala bildhanteringen och hemuppgifter är sannolikt att alla elever inte har bildprogram i sina datorer hemma. Därför kan de inte göra hemuppgifter på samma sätt som man i svenskämnet. Där kan lärarna ge skrivuppgifter som kan utföras med hjälp av ett enkelt ordbehandlingsprogram som är standard i de flesta datorer. Om eleverna inte har tillgång till datorer hemma vid genomförandet av en hemuppgift i svenska kan de sannolikt använda skolans ordbehandlare i skolans datorlabb. Det är inte säkert att motsvarande uppgift i bild kan utföras i datalabbet.

Det är relativt vanligt att ungdomar arbetar med bild utanför skolan men inte i form av läxor och hemuppgifter. Ämnet kan alltså skapa intresse och motivation hos eleven, och sprida verksamheten även utanför ämnet och skolan, utan att ge hemuppgifter.

Återkoppling till elever

En viktig del i lärarnas undervisningsarbete är att ge återkoppling till eleverna angående deras prestationer och resultat. Enligt lärarenkäten går detta vanligen till så att läraren samtalar individuellt med eleverna under lektionerna. Ett an-

nat vanligt sätt att meddela eleverna hur det går för dem i bild är genom klassföreläsningens utvecklingssamtal. En tredjedel av de svarande anger att de själva tar upp ämnet under utvecklingssamtal. Det förekommer också att dessa lärare i bild samtalar enskilt med varje elev vid särskilda tillfällen eller meddelar dem skriftligt. Se också tabell 4.

Tabell 4 Andel lärare fördelat på olika sätt att meddela eleverna hur det går för dem i bild. Den totala summan överstiger 100% eftersom flera svarsalternativ kunde väljas.

Kommunikationssätt	Andel i procent
Individuella samtal under lektionerna	74
Ber klassföreläsning att meddela på utvecklingssamtal	49
Meddelar själv på utvecklingssamtal	33
Enskilt samtal med varje elev vid särskilt tillfälle	31
Skriftligt meddelande	23

Betoningen på individuell kommunikation stämmer föga överraskande väl överens med den dominerande arbetsformen. Handlar det om att kommunicera enskilda elevers prestationer och resultat så anser vi också att den individuella formen är att föredra. Ibland kan det dock vara befogat att tala om en grupps prestationer, till exempel om innehållet har behandlats i form av ett grupparbete.

Enligt eleverna förmedlar läraren hur det går i ämnet vid samtal, men det sker sällan. En gång per termin uppger knappt 50 procent, inte alls uppger 30 procent. 80 procent uppger att det stämmer mycket eller ganska bra att läraren förmedlar hur det går vid utvecklingssamtal. Då talar läraren oftare om vad eleven är bra på än dålig på. De talar om vad som går att förbättra och hur det ska ske. Det talas inte så ofta om att eleven ska skärpa sig. Uppfattningen hos eleverna om att det vid dessa tillfällen talas om hur undervisningen i bild ska vara är ganska jämnt spridd mellan de olika svarsalternativen.

Det vanligaste sättet enligt eleverna att ta reda på vad eleven kan, uppges vara genom att läraren ser vad eleven gör. Hälften av eleverna uppger även att det ofta eller ibland sker vid redovisningar av egna arbeten. Prov, samtal i klassen eller skriftliga förhör förekommer sällan eller aldrig i syfte att ta reda på vad eleven kan. Men läraren upplevs ge rättvisa betyg anser 80 procent av eleverna.

Läroinsatser enligt lärare

En stor andel av lärarna menar att det är vanligt att de diskuterar tillsammans med eleverna, antingen vid varje lektionstillfälle eller ibland. Men frågansvar-mönstret, där läraren pratar och ställer frågor och enskilda elever svarar, finns också representerat om än i mindre utsträckning än den gemensamma diskussionen.

Om lärarnas eget arbete med eleverna studeras mer specifikt så karaktäriserar mellan 71 och 84 procent av lärarna i bild sina insatser som:

- att de är noga med att kommunicera kursplanemålen i bild till eleverna
- att de är måna om att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan.

Beskrivningar som ungefär hälften av de svarande anser stämmer bra med hur de arbetar är:

- att de har tid med varje elev om han/hon undrar över något
- att de regelbundet utvärderar undervisningen tillsammans med eleverna.

I teorier om inläring, hävdas att det är viktigt att undervisningen knyter an till den individuella elevens förståelse av det fenomen som behandlas. Det skulle innebära att om lärare tog reda på elevernas uppfattningar om det aktuella stoffet i samband med att ett nytt område introduceras, så skulle en bättre inlärningsprocess stimuleras. Ungefär 2/5 av dessa lärare har svarat att de arbetar på det sättet. En något mindre andel uppger att de också planerar olika undervisningsinslag i bild tillsammans med eleverna. Om lärarnas utsagor stämmer så borde eleverna ha en relativt god kännedom om målen i bildämnet och också haft tillgång till läraren. En stor andel av eleverna skulle dessutom ha deltagit i utvärdering av bildundervisningen (informellt eller formellt) men i ganska liten utsträckning i planeringen.

Läroinsatser enligt elever

Ser vi till elevernas uppfattningar om läroinsatserna så skiljer de sig från lärarnas. Eleverna anser att de snarare sällan än ibland diskuterar tillsammans med lärarna. Det diskuteras heller inte så mycket på bildlektionerna enligt elevsvaren. Att läraren pratar och ställer frågor och enskilda elever svarar sker sällan eller mycket sällan/aldrig enligt 70 procent av eleverna. Vi tolkar det som att muntliga förhör sällan förekommer i stor grupp.

Att kursplanen går igenom av läraren i bild stämmer ganska eller mycket bra anser knappt 60 procent av eleverna. I ungefär lika hög grad anses läraren tydligt redovisa de förväntningar hon/han har på vad eleverna skall uppnå och tydliggöra vad som krävs för olika betyg i ämnet. Utfallet är liknande för äm-

nen som slöjd och musik, men lärarens insatser vad gäller denna typ av information upplevs av eleverna som tydligare i ämnen som svenska, SO och matematik. Det talar för att mål, genomförande och examination kan kopplas ihop tydligare i ämnet.

Att läraren är bra på att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan anser 55 procent. Positiva omdömen ger eleverna såväl om yttrandet ”Jag får den hjälp jag behöver i bild”, något 3/4-delar av eleverna anser stämma ganska bra eller mycket bra. Läraren har också tid om man undrar över något i bild.

På frågan i elevenkät i bild om läraren planerar inslagen tillsammans med eleverna svarar ca 60 procent av eleverna att det stämmer mycket eller ganska dåligt medan 40 procent svarar att det stämmer ganska eller mycket bra. En jämförelse med utfallet av elevfrågan i NU-92 om lärare och elever planerar tillsammans före undervisningens genomförande visar dock att situationen förändrats över tid. En dikotomisering av den femställiga skalan visar att 78 procent av eleverna uppger negativa svar på planering före undervisning medan knappt 10 procent svarade positivt om planering vid det tillfället. Mittpositionen har ej beaktats vid dikotomiseringen. Vi tolkar det som att lärare och elever planerar undervisningen tillsammans i högre utsträckning idag jämfört med vid förra utvärderingstillfället. En sådan förändring ligger i linje med förändringarna av styrdokumentet som ägt rum från *Lgr 80* till *Lpo -94*.

Utvärdering tillsammans med läraren äger rum ibland eller ofta enligt strax under 30 procent av elevsvaren medan 70 procent av eleverna menar att det förekommer sällan eller aldrig. I NU-92 är motsvarande dikotomisering negativ i ca 78 procent av svaren och positiv i ca 10 procent. Också när det gäller utvärdering av undervisning kan vi, vid en jämförelse NU-92 och NU-03, skönja en positiv utveckling när det gäller elevdeltagande i utvärdering ämnet även om den är relativt svag.

I stort sett sammanfaller elevers och lärares uppfattning när det gäller lärarinsatserna i bildundervisningen. Men eleverna anser att lärarinsatsen generellt sett är svagare än vad lärarna anser.

Elevers syn på lärare

Läraren undervisar bra eller mycket bra anser mer än 80 procent vilket är ett gott betyg. Läraren uppfattas även tro på elevens förmåga att lära sig i stor omfattning, och anses engagerande och skapa intresse av ca 75 procent av eleverna. Pojkar och flickor behandlas lika av läraren och läraren anses vara bra på att förklara. Drygt 40 procent av eleverna anser att eleverna inte lyssnar ibland och knappt 30 procent uppger att eleverna lyssnar sällan när läraren pratar.

Inflytande

Inflytandefrågor har väckt stor uppmärksamhet inom svenskt utbildningsväsende under senare år och har kopplats ihop med demokrativärden och demokratifostran i den konkreta undervisningen. Inflytande kan utövas i flera olika faser av en undervisningsprocess, formellt och/eller informellt och på flera olika sätt. I den här utvärderingen ombads både lärare och elever att uttala sig om inflytande.

Inflytande enligt lärare

I enkäten riktad till lärare i bild ombads de svara på att göra en bedömning av sitt eget inflytande i introduktionsfasen av nytt innehåll. En stor majoritet (74 procent) har gjort bedömningen att de som lärare vanligen står för idéer om innehåll (arbetsområden/teman) varefter eleverna bestämmer vad de ska göra. En femtedel (20 procent) uppger att de både står för innehållsliga idéer och bestämmer vad eleverna ska göra. Fem procent anser att de utövar mycket litet inflytande och menar att det oftast går till så att eleven har en egen idé och själv bestämmer vad hon/han ska göra.

Om man tar dessa svar för en god representation av hur bildundervisningen ser ut i grundskolans år 9, så verkar det finnas ett samspel mellan lärare och elever. I det samspelet står lärarna för erbjudanden och eleverna står för att välja utifrån det som läraren presenterar. Relativt ovanligt är det att eleverna har inflytande över hela initieringen av ett nytt innehåll/en ny arbetsuppgift. Med tanke på att lärarna uppfattar att grupperna är ganska stora är det inte konstigt att en stor andel brukar former för inflytande som begränsar den enskilde elevens möjligheter att bestämma både innehåll och arbetstakt. Liksom i all annan utbildningsverksamhet riskerar innehållet att bli alltför enahanda (i förhållande till kursplan) om besluten helt överläts till eleverna. Nu tycks resultaten i den här utvärderingen peka på att en stor del av bildundervisningen ägnas åt bildframställning. För att få eleverna att genomföra arbetsuppgifter som anknyter till bildanalys, konsthistoria eller arkitektur krävs förmodligen att elevernas val (och därmed inflytande) begränsas. En tanke kan annars vara att arbeta med helt individualiserad undervisning där kursplaneinnehållet är definierat i olika uppgifter och den enskilde eleven kan välja i vilken ordning uppgifterna/innehållet ska genomföras. Då kan idén med dialogicitet, social träning och samspel riskeras. Samtidigt läggs ansvaret främst på den enskilde eleven att göra genomtänkta val, att disciplinera sig och att utveckla sig på rätt sätt.

Elevinfosflytande enligt lärare

Att eleverna har ett visst inflytande stämmer tämligen väl överens med de svarandes utsagor när det gäller de direkta frågor om elevernas inflytande som

ställdes. En stor andel av dessa lärare anser att det framför allt är innehållet eleverna kan påverka (74 procent), vilket vi resonerar kring i stycket ovan. Arbetstakten, eller hur länge man arbetar med olika områden i bild, anser 67 procent av de svarande att eleverna har inflytande över och en nästan lika stor andel uppger att eleverna också har inflytande över arbets sättet. Det är med andra ord ganska väl beställt med elevernas inflytande i bildämnet enligt denna lärargrupp. Inom ett område har emellertid eleverna mycket lite eller inget inflytande alls och det är inom området hur bedömningen ska utformas. Detta förvånar inte heller eftersom utformandet av bedömningar är intimt kopplat till själva bedömningen. Bedömning av elever är ett tjänsteåliggande och dessutom myndighetsutövning och därmed aktiviteter som någon måste kunna ställas till svars för. Det skulle förvåna om lärarkåren ansåg att denna centrala del i utbildning kunde överlåtas till eleverna. Sedan är det givetvis delvis annan fråga om i vilken utsträckning elever kan vara med att utforma olika typer av bedömningsaktiviteter, utan att själva göras ansvariga för själva bedömningen.

Med ovanstående resultat framför ögonen kan man undra om bild är ett ämne med exceptionellt stort elevinflytande. Nästan två tredjedelar av de svarande har ingen särskild uppfattning huruvida det är så eller inte (62 procent). En femtedel (21 procent) svarar däremot att de tycker att eleverna har större inflytande i bild och 13 procent anser inte att det är så.

Inflytande enligt elever

En dryg tredjedel av eleverna anser att läraren står för idéerna eller arbetsområdena och bestämmer vad eleven ska göra. Eleven står själv för idén och arbetsområdet och bestämmer själv vad han/hon ska göra uppger knappt 10 procent av eleverna. Störst andel anger att läraren står för idéerna och arbetsområdena och eleverna bestämmer vad de ska göra, knappt 60 procent. Eleverna bekräftar lärarnas uppfattning att det oftast är läraren som står för ramarna och eleven som kan välja inom dessa ramar. Procentsatserna i svarsalternativen skiljer sig dock åt.

När det gäller utgångspunkt i bildarbetet uppger majoriteten, över 55 procent av eleverna, att läraren ger en uppgift till alla. Över 30 procent utgår från en egen idé och strax över 25 procent från en teknik eller ett material. 20 procent anser att man utgår från ett tema. Eleverna kunde här välja också ett öppet svarsalternativ. Alternativen är inte varandra uteslutande, därför är summan mer än 100 procent.

Enligt elevsvaren i elevenkäten i bild kan de påverka innehållet i bildundervisningen ganska litet (37 procent) och ganska mycket (ca 35 procent). Hälften av eleverna kan påverka innehållet mycket eller ganska mycket. Ar-

betssättet kan de påverka ganska mycket uppger knappt 45 procent och ganska litet anser knappt 29 procent. 60 procent av eleverna anser att de kan påverka arbets sättet i bildämnet ganska mycket eller mycket. Enligt Generell elevenkät 2 ligger bild i topp bland ämnena vad gäller möjligheten att påverka såväl innehåll och som arbets sätt i undervisningen. Tiden för ett arbetsområde kan eleverna enligt elevenkäten i bild påverka ganska litet (40 procent) och ganska mycket (32 procent). Bedömning kan de påverka ganska litet (43 procent) och inget alls (36 procent). Inköp av läromedel och material kan knappt 50 procent inte påverka alls och 30 procent ganska litet.

Det är med andra ord väl beställt med elevernas inflytande i bildämnet också enligt eleverna. Sammantaget får vi en uppfattning om att bildundervisningen på det stora hela taget kännetecknas av en tvåstämmig, i vissa stycken flerstämmig situation.

Tidsanvändning

Den mängd tid som kan disponeras till undervisning i ett speciellt ämne konstaterades tidigare vara en viktig förutsättning för vad det kan bli för genomförande och resultat.

Lärarnas tidsanvändning

Hur lärarna mer precist disponerar sin tid ger viktiga upplysningar om själva genomförandet av undervisningen. När det gäller de lärare som har svarat på lärarenkäten i bild så uppger de att de som grupp använder 6 timmar till förberedelser i medelvärde. Utav denna förberedelsetid tas ungefär 3,5 timmar i anspråk till att konstruera prov- och andra bedömningsgrundande uppgifter. Till efterarbete används drygt 5 timmar per vecka i medelvärde. Tre av dessa fem timmar uppges gå åt till bedömning av elevernas arbete. Kollegialt samarbete uppskattas ta lite mer än en timme per vecka. Ungefär hälften av den tiden ägnas åt samarbete med kollegor i bild och den andra hälften till samarbete med lärare i andra ämnen. Kommunikation rörande ämnet utanför lektionstid beräknas av dessa lärare uppgå till tre timmar per vecka samt till en knapp timme per vecka med föräldrar. Summerar man samtliga dessa arbetsuppgifter som förekommer utanför lektionstid erhålls ett medelvärde om 15 timmar per vecka.

Om man relaterar dessa uppgifter till de svårigheter som tycks finnas när det gäller arbete med att integrera visst värdegrundsinnehåll i bildundervisningen, så är de eventuella bristerna mer lättförståeliga. I allt undervisningsarbete krävs noggranna förberedelser om man som lärare har särskilda ambitioner när det gäller den form och det innehåll man vill ska präglade undervisningen. Vilka

arbets- och undervisningsformer är bäst lämpade för att stimulera inläring av visst ämnesinnehåll och vissa värdegrundsfrågor? Sådana frågor kräver tid och eftertanke i såväl planeringsarbete som efterarbete.

Större delen av efterarbetet i bild ägnas enligt dessa lärare åt att göra elevbedömningar. Elevbedömning är troligen den enskilda aktivitet i skolan som har störst betydelse för eleverna själva. Det är därför av stor vikt att tillräcklig tid finns att göra bedömningarna. Med tanke på att denna grupp lärare uppger att de har i medeltal cirka 250 elever i veckan i bild, och lärare med full tjänst 310 elever, framstår ändå tre timmar som mycket lite tid till bedömning. Nu är det troligen så att bildlärare, liksom andra lärare, ägnar mer koncentrerad tid till bedömning under vissa perioder av läsåret. De har även tillgång till de elevarbeten som eleverna har producerat. Frågan är då om någon lärarbedömning av elevernas läroprocess (till skillnad från elevernas bildprodukt) egentligen har ägt rum. Om man anser att det är viktigt att bedöma hur eleverna genomför uppgifterna och inte endast de resultat de uppvisar när uppgiften är genomförd, måste information inhämtas under processens gång. Någon uppgift om hur mycket tid som ägnas åt bedömning under lektionerna finns inte i enkäten varför vi endast väcker frågan och konstaterar att om vi utgår ifrån de medelvärden som presenterats, så tycks det inte finnas utrymme för särskilt mycket bedömningsverksamhet per elev överhuvudtaget utanför lektionstid. I det sammanhanget skulle det vara intressant att undersöka vilken typ av bedömningsverksamhet/aktivitet som pågår under lektionstid och hur lärarna dokumenterar det.

Elever och tid

Elever tycks i elevenkät i bild anse att det snarare är för lite än för mycket tid i bild. Men i den generella elevenkäten 2, där eleverna får uppge de tre ämnen där de skulle behöva mer tid och de tre ämnen där de klarar sig med mindre tid, är det fler som markerar bild som ett ämne de klarar sig med mindre tid än vice versa. Utfallen är följaktligen motsatta i sina respektive tendenser. Lektionerna går varken långsamt eller fort enligt de svar som eleverna givit i den Generella enkäten 2 och eleverna upplever att de får arbeta i egen takt.

Arbetsklimat

Trivsel, stämning, känsla för om lokalerna och personerna är trevliga, är faktorer som sannolikt påverkar prestationer och resultat. Ett bra resultat av skolgång och undervisning kan vara att både elever och lärare tycker att det är roligt att gå till skolan, att de trivs med kollegor och kamrater samt att de utvecklar sin sociala kompetens. I utvärderingar av utbildning brukar man inte

fästa uppmärksamhet på den typen av resultat. Om man som vi menar att de också är viktiga, så är förstås upplevelsen av arbetsklimat, trivsel och liknande under undervisningstid (och annan skoltid) viktigt att ha information om.

Arbetsklimat och stämning i bildundervisningen

I den här utvärderingen anser 59 procent av de svarande lärarna att det är en trevlig och positiv stämning under bildlektionerna och 36 procent att det är så *ibland* under lektionerna. Ingen av de svarande har svarat att det sällan eller aldrig är trevligt/positivt. När det gäller ordning och ljudnivå så tycks det ibland vara lite oroligt enligt lärarna eftersom 56 procent har uppgivit att det ibland är så under lektionerna. Två stycken (5 procent) anser att det är så varje lektion och lika många att det aldrig förekommer, medan 31 procent svarar att det sällan är fallet. Nästan 90 procent av eleverna anser i elevenkäten i bild att det varje lektion eller ibland är en trevlig, positiv stämning i bild. Samstämmigheten i lärares och elevers syn på den positiva stämningen är hög.

Knappt hälften av eleverna anser att det ibland, och, drygt 30 procent, att det sällan förekommer störande oljud och dålig ordning. Ibland eller sällan tar det lång tid innan arbetet kommer igång på lektionen. I bild hjälper eleverna varandra uppger strax under 65 procent av eleverna. Ämnet anses i Generella elevenkäten 2 dock tillhöra de tre som rangordnas som oroligast och stökigast. Det framgår emellertid av den standardiserade frågan i ämnesenkäterna om störande oljud och dålig ordning, att de olika ämnena placerats ganska likvärdigt av eleverna.

Inom bild, som i hög grad är ett laborativt ämne, förstärks möjligheten till att elever störs av varandra genom brus som uppstår i verkstadsmiljöer, bl.a. i samband med materialhantering. Andra ämnen av laborativ karaktär som musik och i viss mån fysik har även de höga värden när det gäller oro och stökighet. Undervisningen i bild sker oftast i stora undervisningsgrupper där eleverna arbetar var för sig med uppgifter, vilket förstärker svårigheterna att få till stånd en lugn arbetsmiljö.

Resultat

Resultat i relation till uppnåendenivå och godkändnivå

I det här avsnittet redovisas elevernas svar på de bildförståelsefrågor som riktades till dem. Här redovisas också elevernas svar på frågor som handlar om måluppfyllelse, lärarnas syn på elevernas prestationer i bildämnet i relation till uppnåendemål, samt elevernas betyg. Vidare redogörs för hur lärarna svarat på de frågor som skulle kunna kallas för lärarnas förklaringar till elevprestationerna och till att bildundervisningen är som den är. Vi vill understryka att det finns flera andra sätt att hantera resultaten av bildundervisning (se vidare nedan). Måluppfyllelse är endast en del av de resultat man kan förvänta sig av en sådan komplex verksamhet som undervisning.

De nationella mål som finns för grundskolan och som finns framskrivna i läroplan, kursplaner och betygskriterier, handlar till största delen om de enskilda elevernas kunskaps- och färdighetsmässiga prestationer och resultat. Värdegrundsmål finns också, men generellt sett är mål som handlar om trivsel, social kompetens, kreativitet, etiskt och moraliskt förhållningssätt, estetisk uppfattning och liknande inte särskilt framträdande i dessa dokument. Bild är ett av de ämnen där dessa dimensioner framträder något mer. I den här utvärderingen har ändå betoningen legat på resultatet i form av måluppfyllelse enligt styrdokument.

Kunskaper och färdigheter i bild

Bildförståelse

Med tanke på att det kommunikativa inslaget är framskrivet i kursplanen i bild har vi försökt fånga två aspekter av bildkommunikation, nämligen förståelse av konst- och mediebilder. De frågor som gäller specifika avbildade bilder, frågorna 38–47, är av två typer. Det finns frågor som gäller bildförståelse samt två ”kunskapsfrågor” om färglära och perspektiv. Av bildförståelsefrågorna gäller frågorna 39–42 konstförståelse. Frågorna 38 och 43–45 är frågor som gäller olika typer av mediebilder.

Vi har studerat elevernas olika sätt att förstå bilder genom att de fick ta ställning till fyra olika påståenden om varje bild och välja det påstående som de ansåg vara mest relevant. Valet av påstående förväntas säga något om deras konstförståelse och förståelse av mediebilder.

Konstförståelsefrågorna

När det gäller konstförståelse valde vi påståenden utifrån Michael J. Parsons kognitivt baserade stadieteori om konstförståelse (Parsons, 1990). Den kognitiva utvecklingspsykologin handlar om hur vi når en alltmer komplex förstå-

else av olika fenomen i successiva steg. Parsons har skapat en teori om utveckling av estetisk förståelse som är jämförbar och kompatibel med Piagets stadie-teori, men behandlar inte intellektets utveckling utan hur man ser på konst och sig själv i relation till den estetiska dimensionen.²³ De fem olika stadierna är följande: 1 *Favoritism*, 2 *Realism och skönhet*, 3 *Expressivitet*, 4 *Stil och form* och 5 *Autonomi*.

I våra konstförståelsefrågor används endast stadierna 2, 3 och 4 med det underförstådda antagandet att elever under år 9 befinner sig i något av dessa stadier, i mer diffusa mellanlägen eller alternerar mellan stadierna i sin konstförståelse. I det följande presenteras de tre här använda stadierna.

I Stadium 2, *Realism och skönhet*, ska bilden helst representera något realistiskt. Attraktiva eller vackra motiv föredras. I detta stadium förknippas det vackra med det moraliskt goda. Det som är fult är också ont. Det finns ingen medkänsla och inlevelse i en bild med ett motiv vi inte tycker om. I detta stadium finns en konsensus om värden som vi ”vet” är riktiga. Den som tycker annorlunda kan vi inte riktigt förstå, denne är helt enkelt konstigt.

Äktheten i uttrycket eller tanken är viktig i Stadium 3, *Expressivitet*. Styrkan i engagemanget, kreativitet, originalitet, djupet i känslan är vad vi söker i en bild. Det kan gälla konstnärens uttryck, men också betraktarens engagemang. Detta stadium är individuellt i motsats till det andra stadiet. Upplevelsen av verket ger en ”elektrisk ledning” mellan konstnär och betraktare – en insikt som ”känns i kroppen”.

Vi blir medvetna om att mötet med en bild är ett socialt fenomen i Stadium 4, *Stil och form*. Man kan nu börja diskutera konst och bli medveten om traditionen på konstens område. Det finns ett medium och en stil. Det finns ett samband mellan verk och mellan stilar och konsten själv har en tolkningshistoria. Man lägger särskilt märke till textur, färg, form och djup och placerar in verket i ett estetiskt sammanhang i enlighet med vad man lärt sig. Vi beaktar konstvärlden och bildens relation i den. Stil blir viktigt här, ett verks stil var tidigare ointressant. Stil- och epokbegrepp samt konstvärlden tar form för oss.

I fråga 39 som gäller målningen *Paris: A rainy day*, 1877 av Gustave Caillebotte, förekommer påståendet b/ *Bilden är bra därför att man tydligt kan se vad den föreställer. Konstnären är skicklig*. Påståendet kan ses som ett svar från en person som sätter kravet på att bilden ska vara realistisk i centrum, och följaktligen prioriterar *Realism och skönhet*, stadium 2.

Svarsalternativet c/ *Bilden uttrycker inte några känslor, utan visar bara hur det ser ut på en viss plats, därför är den inte så intressant för mej* hänför vi till *Expressivitet*, stadium 3, där kreativitet, originalitet och känsla är viktiga ingredienser.

²³ Jämför Lawrence Kohlbergs teori om moralutveckling, Kohlberg, (1981).

Påståendena a/ *Bilden är ett franskt konstverk från slutet av 1800-talet* och d/ *Bilden är ett svenskt konstverk från början av 1900-talet* är påståenden som skulle kunna vara ur stadium 4, Stil och form, där orienteringen i konstvärlden är viktig. Påstående d/ är dock felaktigt, medan påstående a/ är korrekt. Trots att ett av dessa påståenden är felaktigt väljer vi att behandla dem som likvärdiga ur stadiesynpunkt.

Bild 1 Gustave Caillebotte:
Paris: A rainy day, 1877.
Art Institute of Chicago.

image©The Art
Institute of Chicago



Vi har fått följande utfall (Tabell 5) mellan stadierna när det gäller frekvenser. Stadium 4, Stil och form, innehåller alltså svaren från både påstående a och d.

Tabell 5 Fråga 39. Fördelning av elevsvar på olika stadier. Tabellen är viktad.

Kategori	Andel i procent
Realism och skönhet	33
Expressivitet	28
Stil och form	39
Summa	100

Vi kan här tillägga att av dem som valt Stil och form har 75 procent svarat att verket är ett franskt konstverk från slutet av 1800-talet. 25 procent har svarat att bilden är ett svenskt konstverk från början av 1900-talet. Svarsfrekvensen för det korrekta påståendet överstiger vida det felaktiga påståendet.

Påståendena om Marc Chagalls *I and the Village*, 1911, (fråga 40) är formulerade som följer:

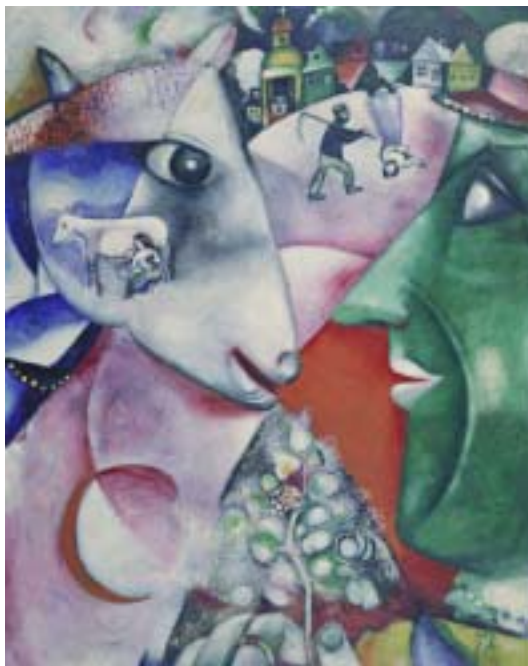
Påståendet a/ *Bilden är inte så intressant för mej eftersom den inte visar motivet på ett riktigt bra sätt* är i linje med stadium 2, Realism och skönhet.

Påståendet b/ *Bilden visar konstnärens fantasier och drömmar. Jag tycker om bilden därför att också jag tycker om att fantisera och drömma ibland* rymms inom stadium 3, Expressivitet.

Av stadium 4-påståendena, som gäller Stil och form, c/ *Bilden är målad av en så kallad naivistisk konstnär, en pensionerad lantarbetare som i bild berättar om sitt liv* och d/ *Bilden är målad av en rysk-fransk konstnär, Marc Chagall, som i bild ofta berättar om sin ryska barndom*, är c felaktigt och d korrekt. Trots att ett av dessa påståenden är felaktigt väljer vi, precis som i bild 39, att behandla dem som likvärdiga sett ur stadiesynpunkt. Båda dessa påståenden har ungefär samma frekvens, ca 13 procent vardera.

Bild 2 Marc Chagall: *I and the Village*, 1911, Museum of Modern Art, New York.

Digital Image©The Museum of Modern Art/Scala Florence



Vi har fått följande utfall (Tabell 6) mellan stadierna när det gäller frekvenser. Stadium 4. Stil och form innehåller alltså svaren från både fråga c och d.

Tabell 6 Fråga 40. Fördelning av elevsvar på olika stadier. Tabellen är viktad.

Kategori	Andel i procent
Realism och skönhet	20
Expressivitet	53
Stil och form	27
Summa	100

Pablo Picassos *Three Musicians*, 1921, har följande påståenden (fråga 41) kopplade till sig:

Realism och skönhet (stadium 2) påståendet är b/ *Man kan inte riktigt se vad bilden föreställer. Den är alltför platt, därför tycker jag inte så bra om den.*

Expressivitets- och stadium 3-påståendet är a/ *Kompositionen och färgerna är spännande. Det är kul och intressant att titta på alla färger och former.*

Stadium 4 påståendena (Stil och form) är c/ *Bilden är impressionistisk. Impressionismen vill visa den första upplevelsen vi har av ett motiv* och d/ *Bilden är kubistisk och från 1920-talet. Kubismen vill förenkla figurerna till geometriska former.* Även i denna fråga finns två påståenden, ett korrekt d/ och ett felaktigt c/, när det gäller Stil och form. Det korrekta svaret har dubbelt så hög frekvens.

Bild 3 Pablo Picasso: Three Musicians, 1921, Museum of Modern Art, New York.

Digital Image©The Museum of Modern Art/Scala Florence



Vi har fått följande utfall (Tabell 7) mellan stadierna när det gäller frekvenser. Stadium 4 innehåller alltså svaren från både fråga c och d.

Tabell 7 Fråga 41. Fördelning av elevsvar på olika stadier. Tabellen är viktad.

Kategori	Andel i procent
Realism och skönhet	36
Expressivitet	28
Stil och form	36
Summa	100

Fråga 42 gäller popkonstnären Duane Hansons *Supermarket Shopper* 1970. Här finns två påståenden som skulle kunna rymmas inom Realism och skönhet, stadium 2: b/ *Skulpturens motiv är så vanligt och fult, därför tycker jag inte om den* och c/ *Skulpturen är så realistisk att man nästan kan ta miste mellan den och en verklig människa, därför tycker jag om den.*

Påståendet d/ *Skulpturen är tänkvärd. Den gör att jag tänker på hur ytligt vi människor i västvärlden egentligen lever våra liv och använder konsumtion som livsstil* kan hänföras till Expressivitet, stadium 3.

Stadium 4-påståendet (Stil och form) är a/ *Den amerikanske skulptören Duane Hanson skildrar i skulptur vanliga människor i vardagliga sysslor. Han räknas till super-realisterna inom konsten.*

Bild 4 Duane Hanson: Supermarket Shopper 1970, Ludwig Forum für Internationale Kunst, Aachen.



Vi har fått följande utfall (Tabell 8) mellan stadierna när det gäller frekvenser. Stadium 2, Realism och skönhet, innehåller alltså svaren från såväl fråga b som c.

Tabell 8 Fråga 42. Fördelning av elevsvar på olika stadier. Tabellen är viktad.

Kategori	Andel i procent
Realism och skönhet	46
Expressivitet	36
Stil och form	18
Summa	100

Vi kan dock notera att frekvensen i kategorierna sannolikt är beroende också av förhållandet mellan antalet påståenden, fyra, och de tre kategorierna. Två påståenden har placerats i en kategori. När det gäller fråga 42, Duane Hansons *Supermarket Shopper*, finns följaktligen två påståenden kopplade till Realism och skönhet. Där har också den kategorin fått den högsta frekvensen. Sannolikt kan höga frekvenser i Stil och form förklaras att den kategorin omfattar två påståenden i flera verk.

Om man utgår från att de fyra påståendena vart och ett godtyckligt skulle samla 25 procent av antalet informanter finner vi att Realism och skönhet samlat ungefär denna andel. Expressivitet har samlat mer än 25 procent av informanterna och Stil och form har samlat mindre än 25 procent.

Sammanfattningsvis visar valet av påståenden i frågorna 39–42 att bredden när det gäller konstförståelse är stor i år 9. Stadium 2, realism och skönhet, är inte dominerade. Expressivitet (stadium 3) är vanligt förekommande. Försök till förståelse utifrån konstvärldens begrepp (Stil och form, stadium 4) förekommer också. Utfallet visar att möjligheten till intressanta bildsamtal är stor. Bredden i förståelsen kan dock försvåra för bildläraren vad gäller konstförståelsens didaktik.

Området konstförståelse och dess didaktik kan vinna på att kvalitativt olika uppfattningar rangordnas, på det sätt som vi försökt att göra här, så att man inte i den didaktiska situationen förutsätter att varje individuell uppfattning befinner sig på samma kvalitativa nivå. Med en rangordning kan en riktning i didaktiken på konstförståelsens område lättare åstadkommas.

Förståelse av mediebilder

De mediebilder som reproducerades tillsammans med fyra påståenden är sorterade kring preliminära kategorier som växt fram i samband med NU-03 och är tidigare inte vetenskapligt utprovade. De preliminära kategorierna är följande:

Neutralitet: En enklare typ av påståenden om bilder kan anses präglas av neutralitet och referentialitet. Eleven uppfattar inte bildens kommunikativitet och skillnaden mellan bild och referens.

Kommunikativitet: En mer komplex uppfattning av bilden betonar kommunikativitet i betydelsen att sändarens avsikt och betraktarens engagemang beaktas som två olika perspektiv. Beträktaren kan skilja på själva bilden och dess referens.

Analys och fördjupning: En än mer komplex uppfattning om en mediebild kan gälla precisering av en bilds innehåll eller konstruktion eller innehålla en fördjupad social eller konstnärlig analys.

Fråga 38 gäller bilden från gravsättningen av Fadime, som utsattes för ett s.k. hedersmord. Bilden kan ses som en reportagebild, och inte som en i första hand konstnärlig bild. Därför blir frågan om gruppering av bildförståelsen i stadier inte så entydig. En kvalitativ indelning i stadier när det gäller allmän bildförståelse finns så vitt vi vet ännu inte.

Vi menar dock att påstående *c/*, *Nyhetsbilden visar hur det såg ut vid Fadimes gravplats, med dess blom- och bildutsmyckningar*, antyder en rent referentiell syn på bilden. Sättet att se är neutralt, och bortser från betraktarens engagemang i förhållande till bilden. Ett sådant engagemang skulle kunna inkludera relationen mellan sändarens avsikter och mottagarens aktivitet.

Påstående *a/*, *När jag ser bilden tycker jag mig förflyttad till kyrkogården, framför graven. Det gör mej delaktig i sorgen*, möjliggör för betraktaren att placera sig i bilden. Beträktarens engagemang kan genomföras genom inlevelse i bilden.

Bild 5 Gravsättningen av Fadime

©foto: Peter Hoelstad
/Pressens bild.



Följande påståenden grupperar vi tillsammans: *b/ Jag tycker inte om att medierna utnyttjar tragiska händelser för att tjäna pengar. Fotografen borde inte fått publicera bilden, som framställer döden som något vackert* och *d/ Jag blir berörd när jag ser bilden. Det ser ut som om Fadime gråter. Gravutsmyckningsbilden regnar sakta bort och löses upp, vilket förstärker känslan av sorg*. Grupperingen kan motiveras av att påståendena lägger, när det gäller *b/*, en fördjupad social as-

pekt till bilden, och när det gäller d/, en fördjupad konstnärlig aspekt till bilden. Påståendet b/ underförstår att bilden har granskats kritiskt. Man uppfattar i påstående d/ sorgen som gestaltas, inte bara genom att betraktaren kan placeras vid graven, utan också effekten av att den avbildade gravutsmykningsbilden regnar bort.

Vi har fått följande utfall (Tabell 9) mellan kategorierna när det gäller frekvenser.

Tabell 9 Fråga 38. Fördelning av elevsvar på olika kategorier. Tabellen är viktad.

Kategori	Andel i procent
Neutral och referentiell uppfattning	14
Betraktarens engagemang och inlevelse	17
Betraktarens fördjupade sociala eller konstnärliga analys	69
Summa	100

Utan att göra alltför stor affär av siffrorna vill vi tolka utslaget som att eleverna kan uppleva och tolka denna bild med såväl engagemang som djup. Utslaget visar att elevernas engagemang är djupare i denna reportagebild än när det gäller konstverken. Det tolkar vi som att aktualitet och familiaritet kan fördjupa ett känslomässigt engagemang, eftersom mordet på Fadime väckt en stor medial uppmärksamhet. Konstbilder förväntas traditionellt kunna ge fördjupade känslomässiga upplevelser. Vi har visat att så är fallet också bland ungdomar i år 9. Elevernas val av relevanta påståenden om Fadime-bilden visar dock att även reportagebilder kan väcka såväl engagemang och känslor som fördjupad social och konstnärlig analys. Vi tolkar det vidare som att aktualitet och engagemang är viktiga aspekter av bildundervisning samt att det här finns, en i många fall outvecklad potential.

Fråga 43 gäller påståenden med utgångspunkt i en annons från ett programvaruföretag. Gruppering av påståendena är inte heller här helt given. Vårt försök till gruppering blir följande:

Påståendet a/ *Annonserar om Macromedia datorprogram*, när det gäller den aktuella annonsen, bortser från annonsens reklamkaraktär, och sändarens avsikter negligeras följaktligen. Annonser tycks i påståendet vara neutral information och referentiell.

Följande påstående identifierar reklamfunktionen och sändarens avsikter: d/ *Annonser gör reklam för Macromedia datorprogram*. Den bortser dock från övriga aspekter vad gäller bildens specifika retorik.

Påståendena b/ *Annonsen förstärker en gammaldags syn på könsrollerna och är kränkande mot kvinnor i allmänhet* och c/ *Annonsen visar en liknelse/metafor. Borrmaskinen anspelar på ett manligt könsorgan* identifierar djupare aspekter av annonsens konstruktion. B-påståendet betonar bildens innehåll som sexistiskt. Formuleringen är klippt från ERKs (Näringslivets Etiska Råd mot Könsdiskriminerande reklam) fällning av annonsen. C-påståendet betonar istället bildens konstruktion som bildliknelse/metafor.

Bild 6 Annons för Macromedia datorprogram.

Källa: Macromedia



Vi har fått följande utfall (Tabell 10) mellan kategorierna när det gäller frekvenser.

Tabell 10 Fråga 43. Fördelning av elevsvar på olika kategorier. Tabellen är viktad.

Kategori	Andel i procent
Neutral och referentiell uppfattning	16
Identifikation av funktion	38
Precisering av bildens innehåll eller konstruktion	46
Summa	100

Elevsvaren fördelar sig på de olika kategorierna så att störst andel, drygt 45 procent, ansluter till kategorin som innefattar en precisering av bildens innehåll eller konstruktion. Kategorin innefattar två svarsalternativ. 38 procent av eleverna väljer att identifiera sändarens syfte i annonsen, dess reklamfunktion. Endast drygt 15 procent väljer att betona den neutrala och referentiella informationsaspekten.

Fråga 44 gäller också påståenden med utgångspunkt från en annons, men denna gång från en mobiltelefonföretagare. Gruppering av påståendena är också här inte helt given. Vårt försök till gruppering blir följande, identiskt med den i fråga 43:

Påståendet a/ *Annonsen informerar om Samsung mobiltelefoner*, när det gäller den aktuella annonsen, bortser från annonsens reklamkaraktär, och sändarens avsikter negligeras följaktligen. Annonsen tycks i påståendet vara referentiell och bestå av neutral information.

Följande påstående identifierar reklamfunktionen och sändarens avsikter: d/ *Annonsen gör reklam för Samsung mobiltelefoner*. Den bortser dock från övriga aspekter vad gäller bildens specifika retorik.

Påståendena b/ *Annonsen är kvinnoförnedrande och sexistisk* och c/ *Annonsen visar en liknelse/metafor, kvinnan är framställd som en mobiltelefon*, identifierar

Bild 7 Annons för Samsung mobiltelefon.

Källa: Samsung



djupare aspekter av annonsens konstruktion. B-påståendet betonar bildens innehåll som sexistiskt. C-påståendet betonar istället bildens konstruktion, som bildliknelse/metafor.

Vi har fått följande utfall (Tabell 11) mellan kategorierna när det gäller frekvenser.

Tabell 11 Fråga 44. Fördelning av elevsvar på olika kategorier. Tabellen är viktad.

Kategori	Andel i procent
Neutral och referentiell uppfattning	15
Identifikation av funktion	35
Precisering av bildens innehåll eller konstruktion	50
Summa	100

Elevsvaren fördelar sig på de olika kategorierna så att störst andel, knappt 50 procent, ansluter till kategorin som innefattar en precisering av bildens innehåll eller konstruktion. Kategorin innefattar två svarsalternativ. Knappt 35 procent av eleverna väljer att identifiera sändarens syfte i annonsen, dess reklamfunktion. Endast drygt 15 procent väljer att betona den neutrala och referentiella informationsaspekten.

Fråga 45 gäller en reportagebild av en död oljeskadad fågel. Gruppering av påståendena är inte heller här given.

Vårt försök till gruppering blir följande: När det gäller påstående b/ *Bilden är inte bra därför att motivet är så otäckt. Jag tycker inte om bilder av döda djur* förväxlas referens och bild. Den negativa uppfattningen om motivet och bildens referentialitet kopplas samman med påståendet om själva bildens värde. Att förstå bilden på detta sätt innebär att bild och verklighet blandas samman. Bilden uppfattas inte som om den hade ett kommunikativt innehåll som förmedlas av en sändare till en mottagare att förhålla sig till, utan ses snarare som ren referentialitet.

I påståendet a/ *Bilden är bra, men jag blir ledsen för den döda fågelns skull* erkänns bildens eget värde såsom separerat från motivet, men med ett bibehållande av betraktarens känslorelation i förhållande till motivet. Bild och referentialitet skiljs följaktligen åt vad gäller värde, vilket kan tyda på högre medvetenhet om bilden som ett tecken som kommunicerar ett innehåll.

I påstående c/ *Bilden är bra därför att den visar att fåglar kan dödas t.ex. av oljeutsläpp och annan miljöförstöring. Det är viktigt att känna till det, och påstående d/ *Bilden är vacker. Skiftningarna i grått, blått och svart och de mjuka böl-**

jande formerna bidrar till en fin komposition antyds, när det gäller påstående c/, en tolkning av bilden i ett vidgat samhällligt perspektiv eller, när det gäller d/, ett i förhållande till motivet paradoxalt estetiskt perspektiv.

Bild 8 Oljeskadad fågel

©EPA Photo: DPA/Ulrich Perrey/Pressens bild.



Vi har fått följande utfall (Tabell 12) mellan kategorierna när det gäller frekvenser.

Tabell 12 Fråga 45. Fördelning av elevsvar på olika kategorier. Tabellen är viktad.

Kategori	Andel i procent
Bild och referentialitet sammanfaller	17
Bild och referentialitet skiljs åt vad gäller värde	21
Betraktarens fördjupade sociala eller konstnärliga analys	62
Summa	100

Elevsvaren fördelar sig på de olika kategorierna så att störst andel, drygt 60 procent, ansluter till kategorin som innefattar betraktarens fördjupade sociala eller konstnärliga analys. Kategorin innefattar två svarsalternativ. Drygt 20 procent av eleverna väljer att skilja själva bilden och dess värde från dess referentialitet. Endast drygt 17 procent väljer att inte skilja på bild och referentialitet.

Om man utgår från att de fyra påståendena vart och ett godtyckligt skulle samla 25 procent av antalet informanter finner vi att påståenden om referentialitet och neutralitet valts av en mindre andel än 25 procent. Engagemang, identifikation av funktion och särskiljande av bild och referentialitet har valts av något mer än 25 procent av informanterna. Fördjupade sociala eller konst-

närliga analyser eller preciseringar av bildens innehåll eller konstruktion har valts av fler än det godtyckliga antalet informanter per påstående.

Sammanfattningsvis när det gäller mediebilderna finner vi en relativt hög medvetenhet om bild och om relationen mellan sändare och mottagare i en kommunikativ situation. Synen på bild som neutral referentialitet förekommer, men är alls inte dominerande. Egna ställningstaganden till bilder förekommer och djupare analyser är inte ovanliga.

Aktualitet och familiaritet kan fördjupa ett känslomässigt engagemang när det gäller mediebilder. Förståelsen av mediebilder i år 9 ger en god grund för bildanalys och bildsamtal i bildundervisningen och bildar en outnyttjad potential om det förhåller sig, som vi funnit, att bildanalys och bildtolkning är ett ännu inte fullt ut utvecklat område av bildundervisningen.

Ett könsperspektiv på konstförståelse

I fråga 39 som gäller målningen *Paris: A rainy day*, 1877 av Gustave Caillebotte, är fördelningen på kön relativt jämn med avseende på Realism och skönhet. Också Expressivitetspåståendet *c/* är jämnt fördelat könsmässigt liksom det stadium som prioriterar Stil och form. Uppfattningen av detta verk tycks, vad gäller frekvenser i förhållande till våra kategorier, vara könsmässigt neutral.

Däremot har påståendena om Marc Chagalls *I and the Village*, 1911, (fråga 40) påfallande könsmässiga skillnader. Dubbelt så många pojkar som flickor tar, i gruppen Realism och skönhet, avstånd från bilden på grund av dess bristande realism. Av pojkarna har över 1/4-del valt detta alternativ. Expressivitetskategorin, som är den totalt största, omfattas till drygt 40 procent av pojkar och mer än 60 procent av flickor. Däremot ligger pojkarna något över flickorna i svarsfrekvens i Stil och formkategorin.

Realism och skönhet (stadium 2) och Expressivitet (stadium 3) är, när det gäller Pablo Picassos *Three Musicians*, 1921 (fråga 41), relativt jämnt fördelade mellan könen. Även de båda Stil och formpåståendena är frekvensmässigt jämnt fördelade mellan könen.

När det gäller fråga 42, om popkonstnären Duane Hansons *Supermarket Shopper* 1970, anser pojkarna, i kategorin Realism och skönhet, i högre utsträckning än flickorna att skulpturens motiv är fult. Vad gäller expressivitetspåståendet omfattas det i högre utsträckning av flickorna. Över 40 procent av dem ansluter sig till detta, medan under 30 procent av pojkarna intar denna ståndpunkt. Något fler pojkar än flickor väljer Stil- och formalternativet.

Sammanfattningsvis när det gäller konstförståelse så föredrar pojkar i år 9 oftare än flickor den enklare förståelsen av konst i termer av Realism och skönhet. Flickor föredrar Expressivitet i högre utsträckning. Stil och form väljs i-

bland, t.ex. om Chagalls och Hansons verk, hellre av pojkar än av flickor, men är ofta jämnt fördelad.

Ett könsperspektiv på förståelse av mediebilder

I påståendena om bilden från gravsättningen av Fadime (fråga 38), som utsattes för ett s.k. hedersmord, intar dubbelt så många pojkar som flickor, ca 1/5 av alla pojkar, den neutrala och referentiella hållningen i påstående c/ *Nyhetsbilden visar hur det såg ut vid Fadimes gravplats, med dess blom- och bildutsmyckningar*. Pojkarna är alltså försiktigare än flickorna i att förhålla sig emotivt till bilden och väljer därmed det enklare alternativet. Fler flickor än pojkar valde påstående a/, *När jag ser bilden tycker jag mig förflyttad till kyrkogården, framför graven. Det gör mej delaktig i sorgen*.

När det gäller det kvalitativt mer komplexa synsättet i betraktarens fördjupade sociala eller konstnärliga analys så intas den av knappt 40 procent av pojkarna och strax under 80 procent av flickorna. Flickorna har dock i högre utsträckning valt påstående d/ *Jag blir berörd när jag ser bilden. Det ser ut som om Fadime gråter. Gravutsmyckningsbilden regnar sakta bort och löses upp, vilket förstärker känslan av sorg*. Nära 3/4-delar av flickorna valde detta alternativ. Pojkarna på denna nivå valde i högre utsträckning det till bilden kritiska påståendet b/ *Jag tycker inte om att medierna utnyttjar tragiska händelser för att tjäna pengar. Fotografen borde inte fått publicera bilden, som framställer döden som något vackert*.

Det visar sig att när det gäller fråga 38, gravsättningen av Fadime, har flickorna nått längre i bildförståelse än pojkarna och kan i större utsträckning förhålla sig till bilden.

I fråga 43, som gäller annonsen från programvaruföretaget Macromedia, omfattas den neutrala och referentiella uppfattningen av bilden av dubbelt så stor andel av pojkar som av flickor. 1/5-del av pojkarna hade denna uppfattning. Identifieringen av reklamfunktionen är jämnt könsfördelad. Preciseringsen av bildens innehåll och konstruktion valdes av över hälften av flickorna, medan 40 procent av pojkarna prioriterade detta perspektiv.

Fråga 44, om annonsen för Samsung mobiltelefoner, har liknande utfall som fråga 43. Den neutrala och referentiella uppfattningen av bilden förekommer till mer än dubbelt så stor andel av pojkar som av flickor. Mer än en tredjedel av pojkarna och strax mindre än en tredjedel av flickorna valde att främst identifiera reklamfunktionen. Av dem som preciserade bildens innehåll och konstruktion var flickorna i klar majoritet. Bland pojkarna som gjorde detta val var det dock fler som valde att betona bildens konstruktion c/ *Annonserna visar en liknelse/metafor, kvinnan är framställd som en mobiltelefon*, istället för innehållet, dvs. b/ *att Annonserna är kvinnoförnedrande och sexistisk*. Bland flickorna var förhållandet mellan de två påståendena mer jämnt fördelat.

Uppfattningen av att bild och referentialitet sammanfaller omfattas av båda könen ungefär lika mycket när det gäller reportagebilden av en död oljeskadad fågel (fråga 45). Att bild och referentialitet skiljs åt vad gäller värde är en kategori som över 25 procent av pojkarna kan ta till sig, medan drygt 15 procent av flickorna delar den uppfattningen. Den fördjupade sociala analysen föredras omvänt gentemot tidigare kategori, att bild och referens skiljs åt, dvs. av ca 10 procent mer flickor än pojkar. Den fördjupade konstnärliga analysen föredrogs av flickor och pojkar till lika stor andel.

Sammanfattningsvis när det gäller mediebilderna tycks det som om pojkar föredrar en mer neutral position i förhållande till bilden. En större andel hävdar att annonsen informerar snarare än gör reklam. De undviker engagemang och känslomässiga aspekter och placerar sig inte gärna i en kommunikativ position i förhållande till bilden. Fördjupade uppfattningar framförs oftare av flickor än pojkar.

Eftersom det här är första gången kategorierna prövas vill vi tolka resultaten med försiktighet. De stora skillnader som märks mellan flickor och pojkars uppfattningar i vissa frågor kan också bero på könsmässig bias både när det gäller bilderna i sig och när det gäller svarsalternativen. Uppfattningarna om bilden av den oljeskadade fågeln, som kan ses som könsmässigt mer neutral, ger en liten indikation på att så kan vara fallet. Fortsatt utveckling av både instrument och teori behövs således och skulle bidra till ökad kunskap om bildförståelse.

Konstförståelse och förståelse av mediebilder i ett könsperspektiv

Pojkar tycks föredra en mer neutral och enklare position i förhållande till bilden såväl när det gäller konst som mediebilder. De hävdar oftare än flickor att annonsen informerar snarare än gör reklam och ser oftare förståelse av konst i termer av Realism och skönhet. De undviker engagemang och expressivitet och placerar sig inte gärna i en kommunikativ position i förhållande till bilden eller verket. Vad gäller konst så föredrar flickor expressivitet och engagemang i högre utsträckning än pojkar. Fördjupade uppfattningar av bild framförs oftare av flickor än pojkar.

Jämförelse med bildanalysavsnittet i NU-92

I NU-92 användes fyra bilder, en kunskapsbild, en reklambild och två konstverk, varav ett var icke-föreställande. Tre aspekter av bilderna studerades, syfte, innehåll och utförande, i vardera tio dimensioner. Man använde bipolära skattningsskalor i sju steg.

Resultatet visar att eleverna sällan tog bestämd ställning utan förhöll sig i en neutral zon mellan extremerna i skattningsskalan. När det gäller konstbilderna kunde elevernas uppfattning vara stereotyp och inte sällan negativ. Samman-

fattningsvis tyder resultaten generellt på låg måluppfyllelse vad gäller att ”tolka och kritiskt granska olika typer av bilder”, såsom *Lgr 80* formulerar det.

På grund av instrumentens olika konstruktion är det svårt att jämföra de olika utfallen. I NU-92 fanns en mångfald av dimensioner att förhålla sig till, medan vi använt fyra ofta kvalitativt olika påståenden om varje bild baserad, i konstbildernas fall, på en relativt etablerad konstförståelse och, när det gäller mediebilderna, på en ännu inte utvecklade teori om bildförståelse.

Även om begreppet neutral har olika betydelse i NU-92 och för oss så föreligger här ett samband. I NU-92 förhöll sig eleverna ofta neutrala på skattningsskalorna. När det gällde reklambilden som undersöktes i NU-92 så uppfattades reklambilden som ”informerande” i hög utsträckning. På samma sätt har vissa elever, framför allt pojkar, i vår undersökning förhållit sig neutrala i förhållande till bilden, t.ex. uppfattat reklam som information eller valt ett enkelt avbildningsperspektiv i bilduppfattningen.

I vår undersökning har vi dock också funnit tydliga inslag av engagemang och positiva uppfattningar om såväl konstbilder som mediebilder. Vi ser inte detta som ett utslag av förändrad undervisning i bildförståelse. Ingenting i den övriga undersökningen tyder på det. Engagemang och positiva uppfattningar om konstbilder och mediebilder kan kanske ses som en effekt av ungdomars ökade bekantskap med medievärlden och en ökad vilja att själva förhålla sig till den. Valet av ett annat instrument än i NU-92, utarbetat ifrån ett annat sätt att se på förståelse av konst- och mediebilder, kan också ha betydelse i sammanhanget.

Receptionsperspektivet och måluppfyllelsen

Ett sätt att se på uppnåendemålen år 9 i förhållande till receptionsperspektivet är att konstatera att två av de fyra uppnåendemålen är relaterade till ett receptionsperspektiv, nämligen:

Eleven skall /.../

- *kunna analysera och kritiskt granska konstbilder bilder för reklam och propaganda, nyheter och information av tredimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder.*
- *ha kännedom om och kunna beskriva bilder från skilda tider och kulturer, känna till några framträdande bildkonstnärer och vara orienterad om aktuella verksamheter inom bildområdet.²⁴*

²⁴ Skolverkets styrdokument för grundskolan/ Bild: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&car=0304&infotyp=23&skolform=11&cid=3869&extralid=2087> (2003-10-15).

Enligt tabell 14 är dessa två uppnåendemål också de där elevernas måluppfyllelse är minst. Den bristande måluppfyllelsen tillsammans med den bredd vi funnit i förståelsen av konst- och mediebilderna år 9, kan tolkas som tecken på att området inte är särskilt utvecklat. En intensifierad undervisning med inriktning på ett receptionsperspektiv kan sannolikt minska bredden i förståelsen och samla den på högre nivå. Elevers tolkning av bild och bekantskap med konstvärlden och medievärlden kan bidra till att öka förståelsen för bild som ett kommunikativt ämne som utöver skapandeperspektivet också omfattar receptionsperspektivet.

Uppnåendemål och kriteriefrågan

Uppnåendemålen frågas det om i elevenkäten i bild. Frågan är utformad som påståenden om vad eleverna har lärt sig inom olika områden av ämnet. Eleverna uppger att de har lärt sig att framställa olika sorters bilder på olika sätt ganska bra eller mycket bra bland 80 procent av de svarande. De har lärt sig att använda egna och andras bilder för olika syften ganska bra eller mycket bra anser 60 procent. 30 procent hävdar att detta stämmer ganska dåligt. 60 procent anser sig ha lärt sig tolka och ha egna synpunkter på olika sorters bilder. Lika många anser sig känna till några kända konstnärer samt aktuella aktiviteter kring bilder, film, konst och arkitektur. Det mest vanligt förekommande svaret är ”stämmer ganska bra” när det gäller ovanstående frågor. Svagast anser eleverna att de behärskar området bilder om andra tider och andra kulturer där det mest vanligt förekommande svaret är ”stämmer ganska dåligt”. Det svaga utfallet i detta uppnåendemål sammanfaller med lärarnas bedömning av elevernas resultat.

Eleverna sätter lärandet vad gäller bildframställning främst. Det är förväntat eftersom man i hög utsträckning ägnat sig åt just bildframställning (för hand). Omdömena om elevernas lärande kan vi även i övrigt betrakta som positiva i stort. Undantaget är lärande om bilder från andra tider och kulturer. Av bildreceptionsaspekterna av ämnet i fråga 32 är just arbetet med bilder från förr och nu och från olika kulturer minst frekvent. Utfallet tyder på att konstvetenskapliga inslag i undervisningen och i elevernas lärande är mindre vanliga.

Generell elevenkät 2 ställs frågan om vilka tre ämnen eleverna lär sig mest i. De upplever sig inte lära så mycket i estetiska ämnen, bl.a. bild. Samtidigt uppger eleverna i svaren i bildelevenkäten att de har lärt sig att framställa olika sorters bilder på olika sätt. Inte heller anser de sig ha svårt för bildämnet eller något av de övriga estetiska ämnena. Vi tolkar de motsägelsefulla svaren på så sätt att de upplevda målen med estetiska ämnen och bild inte har den tydlighet vad gäller uppnåendemål och progression som andra ämnen kan ha. Ett annat perspektiv på utfallet av svaren vad gäller lärande är att eleverna med lärande

kan avse ett mer snävt kunskapsbegrepp, som inte inkluderar det lärande som kan äga rum i estetiska läroprocesser.

Tabell 13 Fråga 37. Hur anser du som elev att följande påståenden stämmer med vad som du anser vara viktigt vid bedömning i bildämnet? Tabellen är viktad. Svar i procentenheter.

Viktigt vid bedömning i bildämnet:	Stämmer mycket dåligt	ganska dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra
A/ att få fram avsikten jag har med mina arbeten	4,9	17,6	52,3	25,2
B/ att kunna utföra mina arbeten väl, t.ex. till form och komposition	4,8	18,3	51,2	25,8
C/ att behärska material och tekniker	5,1	16,2	52,4	26,3
D/ att experimentera och utveckla min fantasi	5,1	13,2	46,6	35,1
E/ att pröva olika vägar (skisser, idéer) för att nå gott resultat	3,6	14,7	47,8	33,8
F/ att förstå och kunna värdera eget arbete	4,5	20,0	50,5	25,0
G/ att ha god samarbetsförmåga	5,7	20,3	47,9	26,1
H/ att kunna kommunicera och nå ut med budskap	5,7	20,4	48,6	25,3
I/ att tolka och förstå bilder	5,5	20,0	49,9	24,5
J/ att kritiskt granska bilder	6,7	24,7	45,7	22,9
K/ att fundera (reflektera) över bildens roll i olika sammanhang	7,1	28,0	44,6	20,3
L/ att ha kännedom om konst, populärkultur och kulturtraditioner	11,2	30,9	41,1	16,8
M/ att lära av andras arbeten för egna ändamål	10,1	28,7	45,8	15,5

I fråga 37 har vi uppmanat eleverna att vikta påståenden om vad som är viktigt vid bedömning inom ämnet. När det gäller skapande i bild ansluter vi i frågan till Lars Lindströms et al. (1999) kriterier. Dessutom har vi lagt till kriterier som gäller receptions- och förståelseaspekten av ämnet samt ett samarbetskriterium. De kriterier som ansluter till Lindströms process- och produktkriterier menar eleverna generellt sett är betydelsefulla. Därutöver anser de även att samarbeta, kommunicera, tolka och förstå, kritiskt granska, fundera över bilders roll, samt att ha kännedom om konst är viktiga kriterier för bedömning i bildämnet.

Främst sätter eleverna att experimentera och utveckla sin fantasi (uppfinningsförmåga enligt Lindström et al.) samt att pröva olika vägar (skisser, idéer) för att nå gott resultat (undersökande arbete enligt Lindström et al.). Dessa båda kriterier är processkriterier. Därefter väljer eleverna kriteriet att behärska material och tekniker (hantverksskicklighet enligt Lindström et al.). Sedan kommer att föra fram avsikten med sina arbeten (förverkligande av intentionen enligt Lindström et al.) samt att kunna utföra sina arbeten väl, t.ex. till form och komposition (färg, form och komposition enligt Lindström et al.). Dessa tre kriterier är produktkriterier. Bedömningskriterier som har med bildförståelse, bildtolkning, reception och kommunikation av bild placeras således generellt något lägre av eleverna än kriterier som har med skapande av bild att göra. Flickor har vidare rangordnat de olika bedömningskriterierna högre än pojkarna.

Sammanfattningsvis tyder utfallet på att eleverna i allt väsentligt framhåller samma process- och produktkriterier som Lindström et al. (1999) tagit fram när det gäller bedömning i bild. Eleverna lyfter även fram kriterier som avser annat än elevers skapande i bild som viktiga i bedömningen. Att de ser kriterier som gäller skapande i bild som viktigare än kriterier som har med reception och kommunikation i bild att göra stämmer överens med utfallet, såväl när det gäller vad eleverna varit med om i bildundervisningen som vad de lärt sig i bildundervisningen.

Såväl lärare som elever placerar elevens uppfinningsförmåga och undersökande arbete högst. Elever placerar hantverksskicklighet på tredje plats, medan lärarna menar att behandlingen av färg, form och komposition intar tredjeplatsen. Hantverksskicklighet rangordnas av lärarna på lägre plats. Förverkliga intention med arbetet placeras av eleverna på fjärde plats, medan lärarna menar att kommunicera och nå ut med budskap är den fjärde viktigaste bedömningsgrunden. Såväl lärare som elever placerar kännedom om konst, populärkultur och kulturtraditioner som minst viktigt bedömningskriterium.

Måluppfyllelse

Att mäta måluppfyllelse är i sig svårt eftersom styrdokumentet ger olika signaler till verksamhetsnivån om vad som ska prioriteras. Målskrivningarna är dessutom motstridiga. I den här utvärderingsstudien har lärarnas generella skattning av elevernas prestationer fått utgöra ett av måtten på måluppfyllelse. Vi valde att försöka mäta elevernas prestationer genom att använda de mål som varje elev ska ha uppnått i bild i slutet av det nionde skolåret. Enligt statsmakterna är detta en miniminivå och borde därmed ungefärligen motsvara kriterier för betyget Godkänd. Idealt skall alltså alla elever ha uppnått dessa mål och om fullständig måluppfyllelse föreligger så ska samtliga lärare avge svar som innebär att de allra flesta eleverna har uppnått målen.

Vad anser då lärarna om elevernas prestationer? Bäst måluppfyllelse har målet att eleverna ska kunna se och framställa bilder med olika tekniker, anser lärarna. (Se tabell 14) Detta stämmer väl överens med den betoning på den sortens innehåll i undervisningen som kunnat konstateras. Trots detta bedömer endast drygt hälften av de svarande att de flesta eleverna uppnår det målet (56 procent). Det mål eleverna uppnår näst bäst, enligt de svarande, är att eleverna kan använda egna och andras bilder för bestämda syften (31+51 procent). Enligt en dryg tredjedel av lärarna uppnår mer än hälften av eleverna bildanalysmålet (13+56 procent). Än sämre ställt är det med målen att eleverna ska ha kännedom om olika sorters bilder, konstnärer och verksamheter inom bildområdet.

Tabell 14 Andel lärare i procent fördelade på olika svarsalternativ avseende hur stor andel av eleverna som uppnått olika uppnåendemål för år 9, fallande ordning.

Mål att uppnå	De allra flesta	Mer än hälften	Mindre än hälften	Endast ett fåtal
Eleverna har förmåga att se och framställa bilder och former med hjälp av traditionella och moderna metoder och tekniker	56	39	5	
Eleverna kan använda egna och andras bilder i särskilda syften	31	51	15	3
Eleverna kan analysera och kritiskt granska konstbilder, reklambilder, propagandabilder, nyheter och information av 3-dimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder	13	56	26	5
Eleverna känner till några framträdande bildkonstnärer och är orienterade om aktuella verksamheter inom bildområdet	15	41	28	10
Eleverna har kännedom om och kan beskriva bilder från skilda tider och kulturer	10	26	54	10

Jämför man dessa mått på måluppfyllelse med andelen tid fördelat på olika undervisningsmoment (tabell 3), finns stor samstämmighet. Det man ägnat mest tid till i undervisningen bedöms ha högre grad av måluppfyllelse enligt dessa lärare i bild. Detta resultat skulle tyda på att undervisningsinsatserna har haft effekt. Hur man i övrigt ska förhålla sig till den tämligen magra måluppfyllelsen, som vi har definierat den, är något svårare. Att specificera mål att

uppnå innebär per definition att undervisningen måste inriktas mycket starkt på dessa mål för att samtliga elever ska kunna uppnå dem. I vilken grad eleverna ska prestera i förhållande till varje målformulering är en tolkningsfråga för de verksamma bildlärarna. Att målen inte uppnås kan utifrån detta resonemang bero på att målen sammantaget är för omfattande för att de ska kunna inrymmas inom den tid som finns avsatt i timplanen för bildämnet. Brist på måluppfyllelse kan också bero på att bildlärarna själva tolkar målformuleringarna så att de kräver ganska mycket av eleverna för att de ska bedöma att de uppnått målen. Vad betyder till exempel uttrycket att eleverna "har förmåga att se och framställa bilder och former ..." i kursplanen? När är förmågan tillräcklig för att eleverna ska bedömas ha uppnått målet? Bristande måluppfyllelse kan givetvis också bero på att undervisningen är undermålig eller att förutsättningarna är så dåliga att man trots goda undervisningsinsatser ändå inte uppnår målen.

Betyg

Bedömning av eleven

Innan vi redovisar betygsfrekvensen för den här elevgruppen beskriver vi hur eleverna bedömer sig själva i bild. Hälften av eleverna anser sig vara värda VG i bild. En fjärdedel menar att de är värda G och resterande fjärdedel MVG.

Detta ger sammantaget VG som betygsmedelvärde. Ser man på fördelningen mellan pojkar och flickor kan vi se att flickorna i betydligt högre utsträckning än pojkarna anser sig vara värda högre betyg. Pojkarna är dock relativt sett mer missnöjda med sina betyg än flickorna är. I generella enkäten bedömer eleverna oberoende av ämne att de får något lägre betyg än de är värda.

Den statistik som finns i NU-03 över de deltagandes slutbetyg i år 9 visar att så gott som samtliga ämnen har en snarlik betygsprofil. Ca 3–10 procent av eleverna saknar betyg, c:a 15 procent har MVG och de flesta ämnen har några procent fler G än VG. I bildämnet är det c:a 3,5 procent av eleverna som saknar betyg, 41 procent har G, 38 procent har VG och 17 procent har MVG (se tabell 15). Det betyder att de betyg lärarna uppgivit enligt slutbetyget i bild inte helt stämmer med de svar de givit på frågan om måluppfyllelsen av uppnåendemålen i fråga 32 i lärarenkäten i bild. En större andel elever har brister i uppnåendemålen än andelen elever med G, VG och MVG i betyget. Av de elever som deltog i NU-03 hade slöjd och bild lägst andel elever som inte uppnådde målen, ca 2–3 procent. I kemi var det drygt 12 procent och i fysik 8 procent av eleverna som inte uppnådde målen.

Tabell 15 Slutbetyg i bild i år 9, 2003, räknat i procent.

Betyg	Andel i procent
Ej uppnått målen	3,5
Godkänd	41,1
Väl godkänd	38,2
Mycket väl godkänd	17,2
Summa	100

I NU-92 ställs en elevfråga om vilket betyg eleverna ansåg sig vara värda. Medelvärdet var 3,6 medan medelvärdet på det betyg de senast erhöll var 3,2. I elevenkäten i bild i NU-03 ansåg sig 23 procent vara värda betyget G. I slutbetyget erhöll knappt 40 procent detta betyg. Knappt hälften ansåg sig vara värda VG, i slutbetyget år 9 fick ca 38 procent detta betyg. MVG ansåg sig drygt 25 procent vara värda och i slutbetyget gavs MVG till ca 18 procent av eleverna. 1 procent av eleverna uppgav sig inte vara värda något betyg och betygsstatistiken visar att 3, 5 procent ej uppnått målen. Liksom i NU-92 har eleverna bedömt sig vara värda ett högre betyg än vad de faktiskt fick.

Det finns en markant skillnad mellan pojkars och flickors slutbetyg, inte minst i bildämnet. Av flickorna har ca 27 procent MVG jämfört med pojkarnas 8 procent (Tabell 16). Av flickorna har 45 procent VG jämfört med pojkarnas 31 procent. När det gäller betyget G, så har 26 procent av flickorna fått det betyget och 56 procent av pojkarna. I övriga ämnen är könsskillnaderna också märkbara, men inte i den grad som i bildämnet. Bild är, tillsammans med hem- och konsumentkunskap, det ämne som uppvisar störst betygs-skillnader till flickornas fördel, uttryckt i andel MVG.

Tabell 16 Korstabulering för slutbetyg i år 9 i bild, 2003 och kön utifrån personnummer. Tabellen är ej viktad.

Kön från personnummer	Ej uppnått målen	Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd	Total
Pojke	4,7 %	56,0 %	31,4 %	7,9 %	100 %
Flicka	2,4 %	25,9 %	45,1 %	26,6 %	100 %
Total	3,5 %	41,1 %	38,2 %	17,2 %	100 %

Etnicitet slår igenom i betygen, men har inte så stor inverkan på bildbetyget som kulturvariabeln. Ekonomi är en faktor som har en relativt begränsad genomslagskraft på betyget. Även faktorn kulturellt kapital, mätt i antalet böcker

hemma, ger ett visst utslag på betyget. En knapp niondel av elever som har 50 böcker eller mindre hemma har MVG i bild, mot knappt en tredjedel av de som har över 500 böcker hemma. Liknande siffror ges för slöjd. I ämnet svenska är skillnaden än tydligare.

Sammanfattningsvis är skillnaden mellan pojkars och flickors betyg det som slår igenom mest i bildämnet. Jämför man med t.ex. slöjd och svenska är tendensen densamma, men den är än mer utmärkande i bild. I slöjd t.ex. är skillnaden mer marginell, sannolikt eftersom de två slöjdarterna, textil- och trä- och metallslöjd, också är traditionellt könsuppdelade.

Lärarnas förklaringar till elevresultaten

Lärarna har förstås själva idéer och tankar om varför eleverna uppvisar de resultat som de gör, positiva eller negativa. Vi frågade efter hur stor betydelse vissa faktorer har för bristande resultat. De flesta av dessa faktorer hade identifierats i NU-92. Oavsett hur man hanterar svarsbilden, framgår det tydligt att den här gruppen lärare i bild anser att för stora undervisningsgrupper är den faktor som har störst betydelse för bristande resultat. (Se tabell 17) För lite tid till bild i timplanen identifierades som den näst viktigaste faktorn och stort antal undervisningsgrupper ansågs vara den tredje viktigaste faktorn. Minst betydelse bedöms bristande samförstånd mellan ämnen ha. Andra betydelsefulla förklaringar till bristande resultat uppges vara bristande ekonomiska resurser och brister i lokaler och utrustning. Bortfallet varierade mellan en och två personer för de olika delfrågorna.

Tabell 17 Andel lärare fördelat på olika faktorer av betydelse för bristande resultat.*

Faktor	Andel i procent
För stora undervisningsgrupper	95
För lite bild i timplanen	82
Stort antal undervisningsgrupper	77
Bristande ekonomiska resurser	74
Brister i lokaler, utrustning mm	72
Bristande lärarkompetens	56
Alltför tidskrävande förberedelser	54
Bristande kunskap om bildämnet hos skolledningen	51
För många avbrott i undervisningen	51
Samförstånd mellan ämnen saknas	46

*Svarsalternativen "Mycket stor" och "Ganska stor" har slagits samman.

Undervisningsgruppernas storlek är en återkommande orsak som lyfts fram som problematisk av lärarna i bild i denna utvärdering liksom i NU-92. Efter- som bildframställning och individuell arbetsform fortfarande dominerar i bild- undervisningen är detta knappast förvånande. Därmed krävs säkert betydande insatser av individuell handledning under lektionstid. Med grupper om 25–30 elever kan kanske inte alla elever få det stöd de behöver för att uppnå målen. Det konstaterades tidigare i den här rapporten att vissa skolor tycks ha problem med lokaler och utrustning, även om läget generellt sett ser ganska ljust ut. Det är därmed inte konstigt att sådana brister uppges som faktorer som på- verkar resultaten negativt. Brister i utrustning uppgavs vara det näst största hindret för måluppfyllelse i NU-92. Resultaten i den här undersökningen ty- der på att en viss förbättring kan ha skett, men inte på alla skolor. Istället lyfter de lärare som besvarat NU-03-enkäten fram för lite tid till bild i timplanen, vilket inte förvånar, då tiden för bild i år 7–9 har krympt i jämförelse med angivelserna i NU-92. Ett stort antal undervisningsgrupper, som inte fanns som faktor i NU-92-enkäten, lyfts fram som det tredje viktigaste hindret för måluppfyllelse.

Finns det några faktorer som är särskilt viktiga när det gäller att uppnå bra resultat i bildämnet enligt dessa lärare? De faktorer som de svarande pekar på är i första hand (i fallande ordning):²⁵ lärarens egen ambition, små undervis- ningsgrupper, ändamålsenliga och välutrustade lokaler samt positiva elever. Mindre betydelsefullt, men ändå viktigt, är en positiv attityd från skollä- ningen, bra samförstånd mellan lärare och ämnen samt mer än en bildlärare vid skolan. En lärare valde att inte besvara denna fråga. Av svarsbilden på framför allt den senare frågan om positiva faktorer, kan man också dra slutsat- sen att svarsalternativen fungerat väl. Få eller inga har valt svarsalternativet att de uppräknade faktorerna ”har ingen betydelse”.

Åter kan det konstateras att storleken på undervisningsgrupperna bedöms ha en avgörande betydelse för resultaten. Dessa lärare lägger också mycket stor vikt vid sig själva (lärarens ambition och entusiasm) i relation till att uppnå bra resultat. Som förklaring till bristande resultat tonar de däremot ner sin egen betydelse, åtminstone om det har att göra med deras egen kompetens (det var så svarsalternativet var formulerat). Det betyder att lärarnas egna förklaringar till bristande resultat inriktas mot förutsättningsaspekter, både statliga och or- ganisatoriska. Förklaringar till positiva resultat tillskrivs individuella faktorer i form av lärarnas och elevernas inställning till ämnet.

²⁵ Rangordningen skapades utifrån ett medelvärde av rangordningarna av svarsfrekvensen på svarsalterna- tiven ”Mycket stor” och ”Ganska stor”.

Kunskaper och färdigheter i bild

– andra mått som finns i våra instrument

Två av kunskapsfrågorna i instrumentet ackompanjeras av bilder. Dessa två frågor har valts för att perspektivlära och färglära är vanliga inslag i bildundervisningen under år 7–9. Den ena är en fråga som gäller färglära och om eleverna känner till vad komplementfärger är (fråga 46). Svaret utvisar att hälften av eleverna har angivit rätt svar på frågan som har fyra alternativ. Den andra frågan gäller användningen av centralperspektiv eller tvåpunktperspektiv vid teckning (fråga 47). Två fotografier av hus visas. Det ena frontalt och det andra i flyende vinkel, så att två sidor av huset är synligt. Eleverna ombads identifiera vid vilket motiv man skulle använda central- respektive tvåpunktperspektiv vid avbildningen. Resultatet blev att eleverna inte svarar mer korrekt än om de skulle ha gissat. Vi tolkar resultatet som så att någon större tyngd på varaktig kunskap om elementa inom dessa områden inte kan avläsas i elevernas svar. Resultatet står dock inte för indicier om att kunskapsnivån om bilduppgyggning och perception skulle vara undermålig. Däremot kan det tolkas som att det stöder elevernas och lärarnas svar på de frågor, som visar att användandet av liknande provfrågor och provuppgifter är ett sällsynt inslag i bildundervisningen.

Slutligen tyder våra resultat på att digital bildframställning har en mer framträdande plats i bildundervisningen i de miljöer där elevernas preferenser tydligt tas till vara.

Processtudien

Inledning

Syftet med processtudien har varit att studera hur bildarbete utförs över tid i några slumpvis utvalda undervisningsgrupper och med inriktning på skapande i bild. Vi ville även se hur elever och lärare bedömer de arbeten som görs. Vi har besökt skolorna som observatörer och även intervjuat lärarna, samt tagit del av valda delar av elevernas arbeten och loggböcker på plats.

Fyra av de sex skolorna har tillhandahållit oss det material vi efterfrågat. Vi kallar dem Ada-, Beda, Cia- och Disa-skolan. De två andra skolorna, Emma- och Fia-skolan kommer med i vår studie som en del i bortfallsanalysen samt när det gäller iakttagelser av specifika förhållanden. Vi är huvudsakligen intresserade av lärarens värdering av bildarbeten, elevens egen värdering, frågor om vilken huvudsaklig arbetsform som dominerar och på hur elever upplever undervisningen.

Skolorna valdes ut slumpvis bland de representativa delgrupper som Skolverket tillhandahållit. Vi kan inte hävda att de fyra skolornas bildundervisning,

elevunderlag m.m. är representativt för landet i sin helhet. Det skulle vi inte heller kunnat göra om vi så fått in resultaten från samtliga sex skolor. Däremot kan vi se tendenser och få underlag för fördjupade analyser av det insamlade materialet i dess helhet.

Vi valde att inte låta eleverna utföra en på förhand given bilduppgift, för att vi ville se vilka arbeten som utförs oberoende av vår medverkan, i syfte att få en så autentisk situation som möjligt (se Eisner, 1996). Lärarna ombads arbeta som vanligt under processtudien, med det undantaget att eleverna skulle ges tid efter varje lektion att fylla i sina loggböcker. Efter sista arbetstillfället delades även en extra elevenkät ut med frågor om själva processtudien. I den ombads eleverna att genomföra en bildanalys av en av tre bilder som presenterades. Dessa bilder fanns även med i den enkät som de tidigare fått i ämnet bild, som tidigare redovisats i rapporten. Lärarna visste från början att de skulle värdera elevernas arbeten efter de kriterier Lars Lindström et al. (1999) utarbetat.

Vi har använt Dystes och Libergs begrepp något modifierade för att diskutera olika typer av undervisningsmiljöer. Med en enstämmig lärandemiljö avser vi främst en arbetsform där elever upplever att läraren bestämmer vad som skall göras och hur det skall göras, utan att eleverna beredes någon större möjlighet att föra fram synpunkter. Med en tvåstämmig lärandemiljö avser vi att eleverna uppfattar att läraren har ett stort inflytande över vad som skall göras, men eleverna får själva vara med om att bestämma hur det skall göras, och har möjligheter att välja bland olika alternativ. Med en flerstämmig lärandemiljö gäller dessutom att eleven ofta uppfattar att han/hon själv har ett väsentligt inflytande över val av vad som ska utföras, hur det ska utföras, såväl i samråd med andra elever som med läraren.

Processkolorna

I det följande beskrivs bildundervisningen i de utvalda processkolorna. Exempel på elevernas bildarbeten ges också. Därefter presenteras den portföljvärdering som användes i processtudien och hur den förhåller sig till Lindströms m.fl. modell. Lärarnas bedömningar redovisas också.

Ada-skolan

I Ada-skolan hade läraren låtit eleverna välja bland flera olika arbetsuppgifter. Bildläraren gav eleverna tid för egna specialarbeten. Arbets sättet bedömdes av eleverna som att läraren och eleven bestämmer tillsammans. Bildframställning dominerar även om analysmoment också förekom.

Av de 25 eleverna ansåg flertalet (17 st.) att läraren bestämmer arbetsområden, som eleverna får välja mellan. Eleverna uppgav att stämningen var god

och att man hade en bra lärare. Det som eleverna i liten utsträckning anser sig få göra, är att lösa verkliga problem.

Den här bildundervisningen bedömer vi som tvåstämmig. Eleverna uppger att så här brukar man jobba (20 st.). Flickorna värderar sina insatser högre än pojkarna. Undervisningen är relativt väl genomförd om man bedömer den utifrån Lindströms kriterier, som senare beskrivs. Bäst anser dessa elever att de klarar av produktkriterier, bättre än processkriterier, men skillnaden är liten.

Vår uppfattning om undervisningen är att den inte präglas av användning av moderna och digitala medier, men att den i övrigt verkar genomtänkt. Det faktum att pojkarna inte ger sig själva höga betyg, kan sammanhålla med att undervisningen inte i lika hög grad tillfredsställer deras intressen.

Beda-skolan

Undervisningsgrupperna i Ada- och Bedaskolan är relativt typiska för en tvåstämmig arbetsmiljö, där läraren presenterar uppgifter och eleverna har en viss grad av valfrihet. Eleven har större inflytande över ämnesval och inriktning. Flickorna ger sig själva något högre omdöme än pojkarna.

I Bedaskolan hade läraren låtit eleverna studera och inspireras av en vald konststepok, och i anslutning till det framställa egna bilder, främst i akryl, samt att beskriva stilen och kommentera sina bilder. De elever som ville fick ställa ut i skolbiblioteket. Eleverna uppfattade att de bestämde tillsammans med läraren och arbetsformen kan betraktas som tvåstämmig. Av undervisningsgruppens 24 elever ansåg merparten (15 st.) att läraren står för idéer, men eleverna får utifrån detta bestämma vad de skall göra. Eleverna anser att de har bra lärare och att de får ta ansvar.

Eleverna ansåg inte att de fick lösa verkliga problem i någon större utsträckning, men egna initiativ uppmuntrades till viss del. Också denna bildundervisning passar in på epitetet tvåstämmighet. Pojkar och flickor värderar sina insatser relativt lika. Bildläraren är man mycket nöjd med, eller ganska nöjd med. Elevernas bedömning av sitt arbete enligt Lindströms kriterier är varierande, men snittet är ganska högt. Bäst är man på produktkriterier, men även att lära av andras arbeten värderas högt. Man har oftast jobbat på ett liknande vis tidigare, men utan loggbok. Flickorna har genomgående mer utvecklade analyser än pojkarna av de bilder eleverna fått välja bland att analysera.

Cia-skolan

I Cia-skolans elevgrupp, som bestod av 14 elever, hade man under en längre tid arbetat med egna projekt – enskilt eller i grupp. Möjligheter att arbeta med t.ex. foto, film eller datorgrafik gavs. Eleverna bedömde det som att de i hu-

vudsak själva bestämde arbetsområde. Produktion och kommunikation dominerar. Eleverna gav sin förmåga att klara processkriterier och produktkriterier lika högt omdöme. Eleverna har oftast eller ibland arbetat med samma uppgifter som sina klasskamrater.

Vår uppskattning av elevernas förmåga när det gäller bildanalys, är att nivån inte når så högt. Den når dock något högre bland flickorna. Multimodalitet och ett flerstämmigt arbetssätt karakteriserar undervisningen.

Av de 14 eleverna ansåg 10 stycken att ”Jag som elev bestämmer”. Eleverna ansåg att såväl lärare som undervisningssal var bra. Eleverna tyckte i hög utsträckning att de fick ta egna initiativ, Hälften menar att man får lösa ”verkliga problem”, vilket är en hög andel jämfört med de andra undervisningsgrupperna. De uppgav även i hög utsträckning att de fick genomföra egna idéer.

Detta är den enda undervisningen som vi ser som flerstämmig, vilket också framgår av elevernas syn på var initiativet ligger. Eleverna i den här gruppen bedömer sig bättre i bild i förhållande till processkriterierna än vad de andra grupperna gör. Man tror mer på loggboken som redskap för lärande än övriga undervisningsgrupper i processtudien, men det är marginellt. Det arbetssätt som användes under processtudien är vanligt förekommande. Man arbetar med samma saker som andra elever ibland, snarare än oftast.

Allmänt sett är eleverna mer mycket nöjd med det mesta. Den här gruppen är dock mindre än vanligt, och på skolan tillåts eleverna välja friare när det gäller vad de vill fördjupa sig i år 9, t.ex. av bild och musik.

Disa-skolan

I Disa-skolan uppfattade eleverna att lärare och elev bestämmer tillsammans och arbetsformen var i huvudsak tvåstämmig. Uppgiften var att utforma ett eget designat CD-omslag och det gjordes i såväl traditionella tekniker som i digitala, med text och bild i kombination.

Av de 23 eleverna ansåg merparten (16 st.) att ”läraren står för idéer, jag väljer”. Stämningen under lektionerna ansågs mycket bra, vilket också läraren bedömdes vara. Eleverna ansåg sig inte få lösa så många ”verkliga problem”, men man fick genomföra egna idéer i hög utsträckning. Det senare vittnar om en ansats till flerstämmighet. I den här undervisningsgruppen är arbetet med digitala tekniker väl tillgodosett. Flickorna värderar sina insatser högre än pojkarna. I grupp Disa, en i huvudsak tvåstämmig skolmiljö, gavs omfattande möjligheter att framställa bilder digitalt och multimodalt. Många tog tillfället i akt.

Emma- och Fia-skolan

Från Emma- och Fia-skolan har inte uppgifter från processtudien inlämnats. Vid besök på dessa båda skolor gjordes följande noteringar:

Emma-skolan hade under processtudien en icke-behörig vikarie, och under delar av studien saknades lärare. Via intervjuer och observationer framgick att skolan hade problem med bildundervisningen, samt att eleverna utan tydlig lärarinsats fritt valde arbetsområde och arbetssätt.

Fia-skolans bildundervisning sköttes av en obehörig vikarie. Vi tror att bristen på processtudieinformation från denna skola beror på att samordnaren inte uppfyllt de krav som medverkan i NU-03 ställt på skolan. Skolan har överhuvudtaget inte redovisat något material alls till Nationella utvärderingen som helhet.

Bildanalys

Under processtudien ombads eleverna att beskriva och kommentera en av de bilder som ingick i bildenkäten. De bilder de valde mellan var *Jag och min by*, 1911 av Marc Chagall, den andra *Supermarket Shopper*, 1979 av Duane Hanson och det tredje alternativet var *Gravsättningen av Fadime*, ett fotografi av Peter Hoelstad (Bild 2, 4 resp. 5 i denna rapport). Vi citerar två pojks och en flickas svar på frågan: Tänk dig att du vänder dig till en läsare som inte har möjlighet att själv se bilden. Ge även din tolkning av vad bilden berättar och uttrycker för dig”:

Pojke om *Supermarket Shopper*, 1979 av Duane Hanson: ”En kraftig medelålders dam med en kundvagn fylld med varor. Hon verkar vara ledsen men man vet inte riktigt varför.”

Pojke om *Gravsättningen av Fadime*: ”Verklig, sorglig”

Flicka om *Gravsättningen av Fadime*:

Det är en bild av Fadime som mördades av sin far förra året. Bilden står på hennes grav, det regnar och färgen på bilden har runnit, det ser ut som hon gråter, i bildens framkant ser man några blommor, som jag tycker visar tecken på att hon var omtyckt och saknad. Bakom bilden på Fadime står en stor kall buske. Man kan tänka sig att det på något sätt symboliserar allt det onda och kalla hon utsatts för. (På något sätt påminns man av Jesus törnekrona.)

De flesta valde att skriva om Fadime-bilden. Vid genomläsning av dessa tolkningar framgick att många, främst flickor, visade på en god förmåga att engagerat och infallsrikt kommentera bilder. Bildkommentarerna bekräftar utfallet av bildförståelsefrågorna i elevenkät 1, där *Gravsättningen av Fadime* ansågs särskilt engagerande och särskilt flickor visade hög bildförståelse.

Exempel på bildarbeten

I stort genomfördes processtudien enligt planerna i de fyra skolors undervisningsgrupper som lämnat in alla delar i studien. Vi har valt att exemplifiera skapande i bild genom att visa exempel på olika slag av visuella framställningar, samt kort ange hur de kan sättas in i ett bildkommunikativt sammanhang. Vi har även valt att exemplifiera arbetsprocesser genom att visa ett antal elevarbeten. Vi har valt arbeten som visar bredden vad gäller bilders funktioner, tekniker som används och didaktiska sammanhang.

Arbeten utförda för hand

Bild 9 Landskapsbild i expressionistisk stil. Elevarbete.



Denna landskapsbild i expressionistisk stil är framställd för hand (bild 9). Bilden ingår i ett sammanhang där det gällde att utifrån studier av vald konststil göra en egen bild i denna stil. För att kunna bedöma bilden skall den således relateras till detta sammanhang, liksom till hur eleven själv kan se och reflektera över sitt arbete.

Bildarbetet integrerar alltså bildskapande och studier av konst. Sättet att arbeta innebär att eleven ges redskap, i form av stilar och genrer, i sitt skapande. Motivet, som är hämtat från hembygden, gestaltades med stöd i en förebilds-

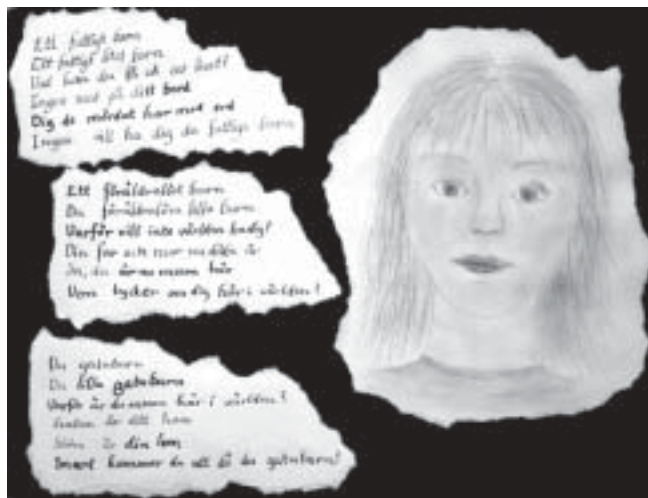
kultur, vilket är i linje med tanken att produktion och reception av bilder integreras i undervisningen.

Bild 10 Surrealistisk kombination av oväntade element. Elevarbete.



Bild 10 ingick i ett block med en av läraren presenterad repertoar av olika uppgifter och bildtekniker, som också inkluderade aspekter av konsthistoria och bildanalys, och där eleven fick välja temat själv. Eleven har i målningen polariserat natursymboliken och älvornas dans med en typisk byråkrat med portfölj, som har hamnat i en ovan miljö. Det poetiska och fantastiska möter alltså det tråkiga och förstelnade. Den är en surrealistisk kombination av oväntade element. Bilder som dessa torde kunna ge undervisningsgrupper mycket att reflektera kring, inte bara när det gäller bildgestaltning, utan väl så mycket beträffande samhällsfrågor.

Bild 11 Dikt och bildmontage. Elevarbete.



Även denna bild (bild 11) ingick i ett block med en av läraren presenterad repertoar av olika uppgifter och bildtekniker, där eleven fick välja ett eget tema. Eleven har skrivit en dikt som monterats tillsammans med ett porträtt av en flickas ansikte. Dikten handlar om fattiga föräldralösa gatubarn och ansiktet kan avse ett barn i denna situation. Det kan även förknippas med diktskrivaren som sorgmodigt betänker situationen för världens barn. Montaget av text och bild är ett exempel på hur bildarbete kan föra vidare till diskussion och reflektion såväl när det gäller bildkomposition som samhälls- och värdegrundsfrågor.

Bildarbete med moderna och digitala tekniker

Bild 12 En fotografisk berättelse.
Elevarbete.



Bild 12 utgör en fotografisk berättelse i en sekvens bilder, som här avbildas innan arbetet färdigställts. Arbetet skulle leda fram till ett collage. En grupp flickor har arbetat visuellt med gestaltningar av skräckfyllda situationer. De har tillsammans diskuterat och valt tema, fotograferat på sin fritid och därefter framkallat filmen och kopierat bilderna. Bildarbetet ingick i ett undervisnings-sammanhang där individuell och grupphandledning i tematiskt orienterade arbeten, med stor grad av elevansvar, förekommer. Arbetetsformen är anpassad efter elevernas varierande intressen, mognad och insikt i ämnet. Läraren ger här alltså inte uppgifter, utan eleverna formulerar själva projekt och löser de problem som uppkommer under arbetets gång. Läraren har handledarfunktion. I detta fall ingick en inledande genomgång av hur man arbetar med systemkameran.

Bild 13 Edvin luktar fisk, framsida.
Elevarbete.



Bild 14 Edvin luktar fisk, baksida.
Elevarbete.



I det här CD-omslaget (bild 13 och 14 Edvin luktar fisk) har en grupp elever fotograferats och med utgångspunkt från fotografier och grafisk form gjort ett konvolut. Arbetet ingick i en kontext av produktion av ett CD-omslag som innefattar bl.a. fotografering och posering samt klädsel och sminkning inför fotograferingen. Bearbetning av fotografierna digitalt och kompletterande bildsökning på Internet ingår i den i hög grad digitaliserade bildundervisningen i denna skola. Med hjälp av Photoshop har fantasifrisyrer skapats och retuscheringar genomförts. Grafisk formgivning och följande presentation av omslagsbilderna i sitt sammanhang i fodralet understryker att den kommunikativa aspekten är viktig. Arbete med text och bild i kombination av detta slag kräver många överväganden. Om sedan dessa ungdomar rent faktiskt har ett

rockband blir arbetet än mer verklighetsanknutet. Men även om så inte är fallet ger arbetet mycket kunskap om hur denna typ av medieprodukter fungerar i samhället. Det är ett exempel på hur ett arbetsområde kan skapa kunskap om och förståelse för hur olika medier kombineras till en helhet samt om hur bilder kan manipuleras i olika syften.

Bildarbete som används i tillfälliga eller permanenta utställningar

Bild 15 Informationsbilder till skolans fik. Elevarbete.



Här har enskilda elever bidragit med att skapa informationsbilder till skolans fik (bild 15). Det är ett exempel på hur elever kan utföra kreativt arbete direkt i sin skolmiljö och därmed sätta sin prägel på den. Bilderna fungerar i ett kommunikativt sammanhang och kan upplevas av alla. Störst betydelse kanske dessa slags arbeten har för att åstadkomma en vi-känsla på skolan och utforma en positiv arbetsmiljö. Bildämnet och kreativ verksamhet tar på detta vis reell plats i skolmiljön.

Bild 16 Del av utställning i biblioteket. Elevarbete.



I samband med studier av olika konstepoker gavs eleverna tillfälle att visa sina egna bilder och sina rapporter om dessa epoker på skolans bibliotek. Här visas (Bild 16) ett arbete om Impressionismen som innefattar såväl konsthistoriska studier som arbete i grafisk form. Detta slag av utåtriktad redovisning av vad som görs inom bildämnet är ett exempel på hur arbeten skapar kommunikativa band utanför bildsalen och över ämnesgränserna. Presentationsytor utanför bildsalen, ytor att ställa ut för att därmed synliggöra elevers arbeten, är viktiga för att bidra till en aktiv bildkommunikation på skolorna.

Mediernas vinklingar

Bild 17 Bruset. Elevarbete.



Bruset kallas denna bild om hur medier genomsyrar oss (bild 17). På ett spännande vis förenar den viktiga målsättningar med bildämnet. Dels belyser bilden den mängd av intryck som vi nås av via olika medier. Dels visas i bilden och reflekteras över hur detta medieflöde påverkar oss och hur informationen vinklas på olika sätt. Eleven har lyckats gestalta en medvetenhet om hur visuella intryck skapar betydelser, och hur man själv kan bli en väljande och inte enbart en sväljande mediekonsument och därmed delta i skapandet av sin egen självbild.

Bedömningar och elevresultat

Genom att applicera Lindströms kriterier för elevers skapande i bild har vi velat studera elevernas skapande i bild samt pröva de olika produkt- och processkriterier som Lindström et al. presenterar. Syftet har varit att se hur elever och lärare förhåller sig till dessa kriterier. Syftet är även att diskutera hur kriterier som dessa kan länkas till kursmål och till de arbetsformer som råder.

Några reflektioner om portföljvärdering

I Lindströms projekt (Lindström et al. 1999) har som nämnts sju kriterier prövats som anger längs vilka dimensioner kunskap bedöms; tre produkt- och fyra processkriterier. Inom parentes anges de förenklade kriterier som eleverna tog del av. Produktkriterier: 1. Förverkligande av intentionen med bilden (Måluppfyllelse) 2. Färg, form och komposition (Bildens formspråk) 3. Hantverkskicklighet (Hantverk). Processkriterier: 4. Undersökande arbete (Envishet och tålmod) 5. Uppfinningsförmåga (Fantasi och djärvhet) 6. Förmåga att utnyttja förebilder (Kunna lära av andra) 7. Förmåga till självvärdering (Självkännedom). Till detta kommer 8. Sammanfattande omdöme.

Till varje kriterium följer rubriker som ordnar nivåerna inom varje enskilt kriterium. För varje nivå och varje kriterium finns en deskriptor som anger de utmärkande dragen för just denna nivå. Lindström et al. använde fyra steg som i bedömningsskedet kunde öka till 12 steg (inklusive + och -). Vi valde att använda fyra nivåer.

Lindström (2002) ger några anvisningar på hur dessa nivåbeskrivningar bör utformas: De bör vara så pass generella så att sambandet med övergripande mål framgår. Nivåer som gäller endast en viss uppgift blir mer konkreta och lättare att tillämpa, men skymmer lätt ett vidare perspektiv och elevers och lärares handlingsutrymme. Nivåerna ska vidare vara beskrivande för specifik kvalitativ kompetens på respektive nivå. Det handlar inte om endast mer eller mindre i kvantitativ bemärkelse eller en enkel värdering i termer av bättre/sämre. Nivån ska också beskrivas i parallella termer, inom samma kriterium. Man ska inte föra in delar av ett annat kriterium eller andra bedömningsgrunder på en annan nivå. Nivåerna ska varken vara för många eller för få. Tre nivåer kan räcka utifrån den kvalitativa skillnad som är önskvärd att uppmärksamma mellan de olika nivåerna. Det viktiga är inte finfördelningen, utan snarare de olika dimensionerna.

De rubriker och nivåbeskrivningar som Lindström et al. använde är relaterade till den utvecklingsgång från novis till expert som Hubert och Stuart Dreyfus diskuterat (Lindström, 2002). Lindström et al. (1999:86) skriver:

De har beskrivit utvecklingen av kompetens från novis till expert genom ett antal steg. Nybörjaren följer de regler han lärt sig, oavsett vad som

händer. Den avancerade nybörjaren har dessutom genom erfarenhet lärt sig vad som brukar fungera i praktiken och tar hänsyn till det. Den kompetente har ett syfte i bakhuvudet och motiverar sitt beteende utifrån detta. Den skicklige anpassar sitt handlande till en ny situation genom att i minnet återkalla hur denna liknar eller skiljer sig från liknande situationer, medan experten utför dessa operationer utan att ens tänka på vad han gör. Kompetensen har blivit "automatiserad", dvs. den har bildligt talat sjunkit ned i det kognitiva systemets "tysta" kunskapsområde". /.../ "Den har, för att tala med läroplanskommittén (SOU 1992; 94), blivit en del av individens förtroghetskunskap.

Här föreligger emellertid ett viktigt teoretiskt problem när det gäller bedömning inom estetiska ämnen. Om man med expertis menar att kunskap blivit automatiserad, hur ska man då förklara expertens uppfinningsförmåga (fantasi och djärvhet)? Automatisering kan knappast överensstämma med den expertis som krävs för att experimentera, ta risker och finna oväntade lösningar, såsom är vanligt inom konst. Om man anser att främmandegörandegreppet är centralt inom konst, så kan man inte gärna acceptera dess motsats, automatisering, som ett tecken på mästerskap inom konstnärlig verksamhet.²⁶ Sannolikt är det så att mästerskap ser olika ut på olika områden, och bröderna Dreyfus' syn på mästerskap tycks främst vara hämtat från hantverksområdet. Inom konsten innebär kravet på främmandegörande sannolikt att mästerskapet i det automatiserade behärskaudet ses som virtuositet. Men virtuositet är knappast allmänt erkänt som ett tecken på mästerskap inom konst, utan ses snarare som något som redan har stelnat till perfektion och därför relativt irrelevant. Den konstnär som sätter främmandegörandet av sin egen expertis främst är sannolikt redan på väg bort från denna virtuositet till ett nytt område att utforska. Även om bildämnet eller andra estetiska ämnen inte är helt överlappande med konstarternas respektive världar, torde den här diskuterade divergerande synen på vad mästerskap är, färga av sig på vad mästerskap kan vara inom estetiska ämnen. Frågan behöver därför ett fördjupat studium.

I sammanhanget bör också påpekas att Lindström et al. (1999), *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*, främst lägger tyngdpunkten på bedömning av elevers skapande inom bildämnet. Ämnet innehåller dock också ett receptionsmoment innehållande bildtolkning och bildanalys samt konst- och kultur-

²⁶ Den ryske litteraturvetaren Viktor Sklovskij diskuterar främmandegörande som det främsta greppet inom modernismen och som en verkande kraft i konst över huvud taget. Främmandegörande innebär avautomatisering och den medvetet försvarade varseblivningen, eftersom perceptionsprocessen i konst är ett mål i sig och syftar till fördröjning. Att främmandegöra är att förflytta något i sig välbekant till en främmande sfär. Främmandegöringen är avsedd att motverka den automatisering som präglar vardagens rutiner och vanor.

orientering och bildkommunikation. När det hävdas att man bedömer ”elevernas allmänna bildspråkliga förmåga, dvs. deras möjligheter att i bild gestalta upplevelser, erfarenheter och kunskaper” (Lindström et al. 1999:101) vid värdering av elevers skapande i bild blir ett sådant påstående missvisande sett ut kursplanens perspektiv, eftersom uppnåendemålen, utöver skapande, också omfattar dessa andra aspekter av ämnet.

När det gäller formuleringarna av kriterierna kan vi vidare iaktta, inte endast när det gäller kriteriet ”hantverksskicklighet”, utan genomgående, att det som åsyftas är de traditionella hantverksbaserade konstarterna teckning, målning och skulptur. Bildämnet omfattar som nämnts inte endast ett konstperspektiv, utan också ett medieperspektiv, vilket innebär att exemplen inom kriterierna bör utvidgas mot medievärlden för att bättre täcka in kursplanen i bild. Dessutom, vilket också påpekas i Lindström et al. (1999), befinner sig konstvärldens kriterier i förändring. Carl Johan de Geer påpekar där i en intervju att inom samtidens konst är ”tänkandet viktigare än handens gärning” (s. 124). Det innebär, som vi tolkar det, att läraren i en modern bildundervisning, och inom estetiska ämnen, själv bör reflektera över kriteriernas relevans vid bedömning av en kurs. Sannolikt är det val av kriterier som Lindström et al. (1999) kommit fram till baserade på anglosaxiska länders mer konststartorienterade estetiska ämnen.

Lärarnas bedömningar

För att belysa hur lärarna i de fyra undervisningsgrupperna, Ada-, Beda-, Cia- och Disaskolan, bedömt elevernas prestationer under processtudien, redovisar vi här bedömningarna grupp för grupp. Processtudiens fyra lärares bedömningar av elevernas arbete har vi samlat skola för skola i tabellerna 18 till 21.

Tabell 18 Lärarens bedömning av elevernas arbete under processtudien. Ada-skolan. Summa 25 elever, bedömda från 1 till 4, där 4 är det högsta värdet. Antal elever i varje kategori och nivå.

Nivåer	Förverkligande av intentionen	Färg, form och komposition	Hantverks-skicklighet	Undersökande arbete	Uppfinningsförmåga	Förmåga att utnyttja förebilder	Förmåga till självvärdering	Sammanfattande omdöme
4	8	9	8	4	10	8	6	7
3	14	12	14	14	11	14	14	17
2	3	4	3	7	4	3	5	1
1	0	0	0	0	0	0	0	0
Medelvärde	3,2	3,2	3,2	2,9	3,2	2,8	3,0	3,2

Tabell 19 Lärarens bedömning av elevernas arbete under processtudien, Beda-skolan. Summa 24 elever, bedömda från 1 till 4, där 4 är det högsta värdet. Antal elever i varje kategori och nivå.

Nivåer	Förverkligande av intentionen	Färg, form och komposition	Hantverks-skicklighet	Undersökande arbete	Uppfinnings-förmåga	Förmåga att ut-nyttja förebilder	Förmåga till självvärdering	Sammanfat-tande omdöme
4	14	9	5	4	5	5	3	4
3	5	8	10	10	9	11	11	11
2	2	7	9	7	8	6	8	6
1	3	0	0	3	2	2	2	3
Medelvärde	3,3	3,1	2,8	2,6	2,7	2,8	2,6	2,7

Tabell 20 Lärarens bedömning av elevernas arbete under processtudien, Cia-skolan. Summa 14 elever, bedömda från 1 till 4, där 4 är det högsta värdet. Antal elever i varje kategori och nivå.

Nivåer	Förverkligande av intentionen	Färg, form och komposition	Hantverks-skicklighet	Undersökande arbete	Uppfinnings-förmåga	Förmåga att ut-nyttja förebilder	Förmåga till självvärdering	Sammanfat-tande omdöme
4	9	9	10	4	3	3	6	0
3	2	3	0	6	4	7	7	12
2	1	2	4	4	7	4	1	2
1	2	0	0	0	0	0	0	0
Medelvärde	3,3	3,5	2,9	3,0	2,7	2,9	3,4	2,9

Tabell 21 Lärarens bedömning av elevernas arbete under processtudien, Disa-skolan. Summa 20 elever, bedömda från 1 till 4, där 4 är det högsta värdet. Antal elever i varje kategori och nivå.

Nivåer	Förverkligande av intentionen	Färg, form och komposition	Hantverks-skicklighet	Undersökande arbete	Uppfinnings-förmåga	Förmåga att ut-nyttja förebilder	Förmåga till självvärdering	Sammanfat-tande omdöme
4	4	5	2	0	5	2	0	0
3	14	9	5	4	10	4	7	9
2	2	6	13	5	5	11	12	11
1	0	0	0	11	0	3	1	0
Medelvärde	3,1	3,0	2,4	1,7	3,0	2,3	2,3	2,5

En iakttagelse man kan göra av variansen inom varje lärares bedömning av kriterierna är att de fyra lärarna vinnlagt sig om att bedöma kriterium för kriterium. Det sammanfattande omdömet av elevernas prestationer visar också att lärarna viktat olika kriterier efter den relevans de anser de har i ett helhetsperspektiv. Det tyder på att den s.k. haloeffekten inte varit tydligt verksam, trots att lärarna inte i någon högre utsträckning tränat bedömning enligt kriterier. Haloeffekten vid bedömning av kriterier innebär att den som bedömer tenderar att inte skilja de olika kriterierna åt, utan istället skapa sig en helhetsbild av det som bedöms, före det att kriterierna bedöms. I det arbetsmaterial vi skickat ut inför processtudien bad vi dock lärarna att uppmärksamma just halo-effekten.

Genom att i processtudien instruera medverkande lärare att använda Lindströms kriterier för bedömning av elevers portföljer av skapande arbete i bild, har vi velat testa dessa i den ordinarie bildundervisningen. Slutsatsen av denna test visar att kriterierna fungerar väl, i såväl en pilotundersökning som genomfördes i två undervisningsgrupper vid skolor i Umeå, som i de 4 undervisningsgrupper som redovisas i processtudien. Vid samtal med undervisande lärare framgår dock att metoden är arbetskrävande och inte lätt att tillämpa konsekvent i alla undervisningsgrupper.

De tre produktkriterierna har lärarna givit något högre värden än de fyra processkriterierna. Det resultatet ligger i linje med lärar- och elevenkätarnas svar att bildframställning är mer tillgodosedd än analys och reflektion.

Vi utvärderare har bedömt fyra elevers arbete i vardera undervisningsgrupp och jämfört vår bedömning med den bedömning respektive lärare och elev själv gjort. Jämförelsen visar att våra bedömningar liknade de bedömningar som lärarna har gjort.

Elevernas bedömningar av sitt arbete under processtudien redovisas i Tabell 22, som är en sammanställning av en av frågorna i elevenkät 2. Så här svarade eleverna på frågan om hur de tillgogogjort sig bildundervisningen med avseende på de olika kriterierna i enkäten de fick efter genomförd processtudie.

Tabellen kan läsas så att eleverna uppger sig överlag ha uppfyllt de kriterier vi frågat efter mycket bra eller ganska bra till ca 80 procent. Det gäller samtliga fyra skolors elever som besvarat enkäten. Tittar man närmare på svaren framgår det att Cia-skolan har en något högre andel elevsvar, särskilt om man ser till antalet elever som anger sig ha uppnått kriterierna mycket bra, vilket inte framgår av denna tabell. Men det som är slående är snarare likheten i elevernas bedömning. Det förefaller som att eleverna anser att samtliga kriterier har uppnåtts i ungefär lika hög grad.

De undervisande lärarna visar i sin bedömning av sina elever på en klart mer diversifierad uppskattning vad gäller olika kriterier av elevernas resultat.

Tabell 22 Om du ser tillbaka på ditt bildarbete och på dina loggboksanteckningar, hur anser du att du genomfört följande? Kriterier fördelade efter svaren Mycket bra eller ganska bra. Svarsfrekvens i procent av elevsvar fördelade på olika kriterier och skolor.

	Ada- skolan n=25	Beda- skolan n=24	Cia- skolan n=14	Disa- skolan n=20
Att få fram avsikten jag har med mina arbeten	80 %	87 %	92 %	81 %
Att kunna utföra mina arbeten väl, t.ex. till form och komposition	84 %	83%	83 %	86 %
Att behärska material och tekniker	84%	87 %	92%	91 %
Att pröva flera olika vägar (skisser, idéer) för att nå gott resultat	67%	78 %	92 %	76%
Att experimentera och utveckla min fantasi	80 %	70 %	83%	81%
Att lära av andras arbeten för mina egna ändamål	71 %	83 %	83%	76%
Att förstå och kunna värdera mitt eget arbete	79 %	83%	83%	76%

Även här vill vi reservera oss något för jämförbarheten. Lärarna hade uttryckligen fått i uppgift att värdera enligt Lindströms kriterier. Eleverna har däremot inte själva någon förkunskap om kriterierna. Vad vi dock tycker oss kunna säga är att det finns anledning att se över kriterierna och länka dem tydligt till de

Tabell 23 Elevenkäten i processtudien. Vilka av nedanstående påståenden stämmer med Din upplevelse av bildämnet? Påståenden som stämmer Mycket bra eller Ganska bra i procent. Svarsfrekvens i procent av elevsvar fördelade på olika kriterier och skolor.

	Ada- skolan n=25	Beda- skolan n=23	Cia- skolan n=12	Disa- skolan n=23
Vi har en fin och mysig bildsal	64%	52 %	83 %	100 %
Vi har en bra stämning	84%	57 %	100 %	96 %
Man får ta egna initiativ	92 %	70 %	92 %	96%
Man får lära sig saker man har användning för	72 %	65 %	83 %	78 %
Vi har bra lärare i bild	92%	78 %	100 %	100 %
Man får ta ansvar	72 %	83 %	92 %	91 %
Man får lösa verkliga problem	24 %	43 %	75 %	48 %
Man får genomföra egna idéer	96 %	65 %	100 %	100 %

uppnåendemål som finns för bildämnet. I våra förslag återkommer vi till hur detta kan ske.

Sammanfattning av processtudien

Av de sex skolor som valdes ut slumpvis har fyra genomfört en komplett processtudie. Vi som utvärderar har besökt samtliga sex skolor och talat med berörda samordnare och bildlärare. I likhet med vad vi kan se av elevenkäter och lärarenkäter i bild, så dominerar de för hand tillverkade bildframställningarna tydligt i processtudien. De undervisningsgrupper där digital bildframställning har en mer framträdande plats har en undervisningsmiljö där resurser att handleda elever i dessa medier är vältillgodosedda. I tre av de fyra grupperna fanns en utåtriktad aktivitet där bilder visades utanför klassrummet.

Vi kan konstatera att de två skolor som inte har kunnat tillhandahålla det material vi efterfrågat präglats av en bildundervisning som under den aktuella perioden saknat behöriga bildlärare, samt inte haft fungerande samordning. I tre skolor där vi fått in allt material till processtudien kan samtliga skolors bildundervisning karaktäriseras som tvåstämmiga. I en av skolorna kan undervisningen karaktäriseras som flerstämmig. Där var undervisningsgruppen liten och flera sinsemellan olika projekt har pågått såväl enskilt som i grupp.

Vid fyra stickprov per undervisningsgrupp jämförde vi våra och undervisande lärares bedömningar av elevernas resultat under processtudien. Genom att ta del av elevernas arbeten och utifrån vad vi kunde avläsa i deras loggböcker, gjorde vi en uppskattning av elevernas bildarbete med hjälp av de kriterier lärarna tillämpat. Överrensstämelsen mellan våra och lärarnas värderingar var hög. Lärarna uppger att kriterierna varit till god hjälp för att på ett strukturerat vis gå igenom och värdera elevernas arbetsinsatser. Dock påtalas att ett liknande förfarande bland samtliga undervisningsgrupper skulle innebära ett mycket tidskrävande arbete.

Lärarna har uppmanats att arbeta som vanligt under processtudien, dock med instruktionen att låta eleverna skriva loggbok efter varje undervisningstillfälle. Eleverna bekräftar i enkäten att arbetet skett som vanligt, med den skillnaden att loggbok tillkommit. Till skillnad från den nationella utvärderingen i bild 1992, har vi eftersträvat att belysa förmåga i bildframställning utan att introducera en särskild uppgift och genom att beakta bildframställningen i ett vidare perspektiv av processer, arbetssätt och delaktighet.

Ser man till hur eleverna bedömt sina kunskaper utifrån Lindströms kriterier, så har de angivit ungefär samma grad av förmåga med avseende på produktmål som på med avseende på processmål. Lärarna har däremot markerat att eleverna presterat sämre i relation till processmålen än i relation till produktmålen.

Slutsatser av processtudien

Processtudien har givit värdefull tilläggsinformation till NU-03 i bild. Det övervägande intrycket genom att ta del av portföljer med elevarbeten, processloggar, de elevenkäter som besvarats, samt lärarnas bedömningar, är att det överlag är god kvalitet på bildframställningen i skolorna. Eleverna uttrycker dock att de mycket sällan arbetar på ett sätt som påminner om det de gör när de ombeds dokumentera i processloggar. Det, liksom innehållet i främst texterna i processloggarna, visar att vanan vid att resonera kring arbetsprocesser och resultat i bild. Det stärker vår tanke att det finns ett behov av att lyfta fram reflektionsperspektivet såväl i uppnåendemål som i den faktiska undervisningssituationen är eftersatt.

En iakttagelse vi gör är att om loggböcker skall användas som ett led i att förstärka elevers och lärares förmåga att se och bedöma arbetsprocessen, kan det vara klokt att eleven snarare beskriver intentioner, idéer och tankar kring arbetet, än att ge rena beskrivningar av vad som gjorts.

Vi har kunnat studera arbetsprocessen i de slumpvis valda skolorna. Vi kan konstatera att det i de flesta skolor sker ett arbete som vi vill beteckna som tvåstämmigt. Lärare och elever har en god kontakt och arbetet utvecklas i dialog. Färre skolor verkar i en flerstämmig arbetssituation, där elevernas egna initiativ mer utgör drivkraften i arbetets uppläggning. Möjligheterna att kunna individualisera arbetet är begränsat av de stora elevgrupper som läraren möter.

I samband med lärarnas omdömen om elevernas prestationer under processtudien tillämpades Lindströms kriterier. Kriterierna uppfattades av lärarna som relevanta, men för tidskrävande att applicera vid bedömning av samtliga elevers arbeten. Antalet elever som undervisas per vecka och gruppstorlekarna i relation till antalet kriterier och antalet genomförda arbeten och projekt per termin försvårar möjligheterna till en fördjupad bedömning som omfattar ett beaktande av samtliga kriterier vid flera tillfällen per termin.

Ska kriterierna användas bör de mer precist relateras till uppnåendemålen. Uppnåendemålen i bild bör vidare ses över, för att skapa större tydlighet i bildämnet. Vi ser behov av att accentuera bildkommunikativa mål med bildarbetet, samt behov av att tydliggöra vikten av bildanalys och bildreception i kursmålen, men också i bedömningskriterierna.

Processtudien visar att eleverna själva uppfattar såväl processmål som produktmål som lika viktiga i bildundervisningen, men vid genomläsning av loggböckerna finns inte så mycket reflektioner kring processmålen. Vi anser att om det bildkommunikativa inslaget förs fram tydligare kan det förtydliga såväl arbetsprocessen som produktionen i bildämnet.

Ser vi till elevernas egen uppfattning om utifrån vilka kriterier de bedömer sitt bildskapande som lyckat, anser de sitt arbete lyckat i relation till samtliga

kriterier i ungefär lika stor utsträckning. Det kan till dels förklaras med att eleverna inte särskilt satts in i kriterierna under arbetet, och därför inte beaktat dem.

Vi jämför elevernas skattning av vilket betyg de anser sig förtjänta av under loppet av processtudien, med lärarnas skattning. Vi prövar i Tabell 22 antagandet att nivå ett motsvaras av IG och nivå 4 av MVG. Vid en sådan jämförelse synes elevernas egna skattningar inom varje undervisningsgrupp ligga relativt nära deras lärares sammanfattande omdöme av kriterierna.

Tabell 24 Elevernas bedömning av sina insatser under arbetspassen mätt i vilket betyg de anser sig förtjänta av. I högra kolumnen jämförs med deras lärares sammanfattande omdöme över samma period. Antal elever per betygsnivå och skola.

Värderingar Skolor	IG	G	VG	MVG	Elev medel*	Lärarnas sammanf. omdöme: Medelvärde
Ada-skolan	1	9	13	2	2,64	2,72
Beda-skolan	1	4	9	9	3,13	2,62
Cia-skolan	0	6	6	0	2,50	2,86
Disa-skolan	1	8	9	5	2,78	2,45
Totalt	3	27	37	16	2,77	2,81

*1= IG, 2=G, 3= VG, 4= MVG

Lärarnas bedömning visade sig sammanfalla rätt väl med elevernas egen bedömning av hur de presterat under arbetspassen.

I Lars Lindström et al. (1999) påpekas tydligt att avsikten med bedömningen då inte var att göra den betygsrelaterad, utan relaterad till de kriteriemål som uppsatts. De lärare som gjort sina bedömningar är dock verksamma i en situation där ytterst såväl produkt- som processkriterier skall relateras till betygen IG, G, VG eller MVG. En utgångspunkt för kriteriernas användbarhet i skolan är därför att de går att översätta till betyg, naturligtvis anpassade för målen under respektive år. Utifrån ett sådant resonemang synes det vara positivt att det finns en rätt god överensstämmelse mellan lärares och elevers uppskattning av processtudiens resultat i det sammanfattande omdömet.

Som framgår av betygen och lärarenkäten finns dock, som tidigare nämnts, en bristande samstämmighet mellan slutbetygen och uppnådda mål (Tabell 14). Det antyder att en förstärkt satsning på att synliggöra relationen mellan kriterier, uppnådemål och betyg är viktig för lärarnas bedömning.

Vår slutsats är att Lindströms kriterier som de tillämpats i processtudien förefaller fungera rätt väl som bedömningsgrund. Problemet, utöver att de inte

beaktar kommunikativa aspekter, är att antalet kriterier gör instrumentet alltför komplext i de faktiska bedömningssituationerna. Kriterierna tycks dock vara bättre avpassade för att belysa läroprocesser inom bildämnet än de uppnåendemål som ämnets måluppfyllelse nu mäts mot. Som lärarenkäten i bild (Tabell 14) visar är det där fler uppnåendemål som lärarna i lärarenkäten inte anser merparten elever klara särskilt väl. Men ser man till de medelbetyg eleverna erhåller, visar det sig att inte alla uppnåendemål tillmätts lika stor betydelse av bildlärarna.

Lindströms kriterier kan komprimeras och kompletteras med kommunikationsaspekter. De bör i huvudsak täcka tre variabler: process-, produkt-, och kommunikationsvariabler. Ser vi till bedömningen kan tre kriterier skiljas ut: ett processkriterium som sammanfattar arbetsprocessen, ett produktkriterium som sammanfattar det färdiga arbetet och ett kommunikationskriterium som sammanfattar presentation, tolkning och spridning av arbetet.

Dessa tre kriterier fogas samman till ett omdöme av läraren. Beroende på hur målet med arbetet formulerats, hur målskrivningen fäster vikt vid hur arbetet genomförts, samt efter viktning av de kommunikativa aspekterna i målskrivningen, fastställs omdömet. Vi vill dock inte överbetona bedömningens relation till betygen. Inför vi ett flerstämmigt perspektiv också i bedömningen vidgas bedömning till att vara en ständigt återkommande aktivitet mellan elever och mellan lärare och elev. I det sammanhanget är det viktigt att påminna om att betygssättning är myndighetsutövande, så att inte ansvarsfrågan riskerar att bli oklar när det gäller den delen av bedömningen.

Bedömning och utvärdering är viktiga kvalitetssäkrande element inom estetiska ämnen, som av tradition inte beaktat dessa aspekter av undervisning. En bildlärare känner väl till de svårigheter vid bildsamtal som föreligger i ett klimat där fritt skapande-doktrinen är verksam och där den skapade bilden ses som en individuell, originell och personlig inre bild som uttrycker känslor. Svårigheten vid bedömningen är att den då ofta inte längre gäller den aktuella bilden, utan istället den person som framställt bilden. Detta försvårar kritik och bedömning, såväl i grupp som mellan elev och elev och mellan lärare och elev. Här kan kriterier vara till hjälp som underlag vid såväl bildsamtal som vid bedömning.

Uppmärksamhet på genomförandet i relation till mål och bedömning av uppnående, kan vara ett sätt för läraren att djupare reflektera över ämnets, sin egen och elevernas roll. Utvecklandet av kriterier och nivåbedömning kan förtydliga verksamheten inom ett estetiskt ämne eller läroprocess. Det ger också aktörerna en möjlighet att samordna sina förväntningar och förtydliga sina intentioner.

Då Lindströms kriterier i förstone inriktas mot värdering av elevernas skapande förmåga på bildområdet, finns det en risk att andra aspekter än bildproduktion hamnar i bakgrunden. Visserligen inrymmer processkriterierna olika infallsvinklar på hur eleverna lyckats att bearbeta intentionen med bildarbetet. Exempel från undervisningsgrupperna i processtudien var att visa hur en konststil kan belysas genom att kommenteras och utnyttjas i en egen bild, hur ett cd-omslags bild och text kan utformas för att passa till musikstil och subkultur, eller hur ett eget projekt, enskilt eller i grupp, har förverkligats.

I dessa fall kunde produkt länkas till process och till hur arbetet relateras till en kommunikativ situation. Förslagsvis kan kriterier just ta fasta på dessa tre essentiella delar i visuellt arbete, process, produkt och kommunikation. Nu finns det en risk för överslag åt produktionen i sig, vilket kan leda till att det fortfar att vara bildframställning som står i centrum för såväl elevens förväntan som för lärarens bedömning av bildarbeten.

Vi konstaterar slutligen, vid besök i de skolor där bortfall från processtudien rapporteras, att det även finns tendenser i åtminstone en av dessa skolor till att undervisningen sker i en vad vi vill kalla en omvänt enstämmig arbetsform. På grund av bristande insats från lärare och frånvarande lärare blev eleverna hänvisade till att arbeta självständigt utan kontakt med lärare och med varandra vad gäller arbetet.

Slutsatser och diskussion

Här försöker vi att sammanfatta vissa samband mellan utanför-faktorer, (elev)resultat och måluppfyllelse samt mellan innanför-faktorer, (elev)resultat och måluppfyllelse. Till utanför-faktorer hör framför allt sådana faktorer som är bundna till eleverna genom deras intresse för ämnet och i vilken mån de håller på med bildaktiviteter även på fritiden, deras könsmässiga och etniska bakgrund. Till innanför-faktorer räknar vi skolbundna förutsättningar samt undervisningens genomförande. I det följande diskuterar vi några innanför-faktorer och utanför-faktorer och ger synpunkter och vissa förslag till förändringar. I diskussionerna försöker vi att relatera utvärderingsresultaten till den syn på bildämnet och bildundervisning som vi presenterade i inledningen av rapporten.

Utanför-faktorer

Sambandet mellan skola och fritid i bildämnet

Det tycks som om eleverna ser bildämnet som ett mycket roligt och intressant ämne. Samtidigt visar eleverna att de inte tillmäter ämnet så stor vikt jämfört med vissa andra ämnen. En förklaring till detta kan vara att bildämnet upplevs som ett ämne som hör fritiden till, och inte som ett skolämne som hör till det som är viktigt eller nyttigt för vidare studier eller framtida yrkesval. Inte heller föräldrarna finner ämnet viktigt.

Det visar sig att hemuppgifter mer sällan förekommer i bildämnet. Ett skäl till detta kan i många fall vara praktiska svårigheter för elever att arbeta med bilder i olika material hemma. Ungdomars fritidsintressen inom bildområdet är dock relativt stora.

För att lösa dessa problem föreslår vi en närmare koppling mellan skolämnet bild och närsamhället. Det kan ske genom att elever undersöker och dokumenterar visuella fenomen i närsamhället, genomför kulturprojekt som sedan presenteras i närsamhället, producerar hemsidor där de kan visa egna kulturprodukter eller presentera sig själva, framställer och visar Powerpoint-presentationer med kombinationer av bild och text. Därigenom kan föräldrar och andra aktörer i närsamhället bli mer delaktiga i verksamheten. Kamrater kan studera elevernas hemsidor. Föräldrar och anhöriga kan delta i projekt, besöka utställningar och ta del av presentationer. Ämnet blir på det sättet mer synligt i ett vidare sammanhang och kan uppfattas som nyttigare också av föräldrar och anhöriga eftersom digital kommunikation alltmer präglar dagens informationstäta samhälle.

Florida (2002) visar att kreativ verksamhet inte endast hör fritiden till, utan att den allt mer präglar också yrkeslivet i en post-industriell situation, där automatisering och robotar tar över delar av såväl den traditionella arbetarklassens som serviceyrkenas tidigare reproducerande funktioner. Eftersom föräldrar betonar just nyttan med respektive skolämne kan en sådan typ av argumentation gentemot denna grupp leda till en förbättrad status för ämnet.

En större tonvikt på bild som ett kommunikativt ämne kan alltså lyfta fram ämnets nytta för såväl framtida liv som yrkesliv. Kommunikation blir en allt mer väsentlig kompetens och den som behärskar bildens kommunikativa kraft blir också framtidens skickliga kommunikatörer. Digital bildhantering kan dessutom ses som en ny medborgerlig kompetens.

Pojkar och flickors intresse

Flickor är mer motiverade än pojkar och får bättre resultat i bild. Pojkar arbetar större i större utsträckning än flickor i skolan med digitala medier i bild,

men utrymmet för att arbeta med detta i skolan är begränsat. Såväl pojkar som flickor har uppgett ett intresse för att arbeta mer med moderna och digitala bildmedier i ämnet. I skolan bör man därför, inte minst för att fånga upp pojkarnas intressen och öka deras motivation i ämnet, eftersträva att ge mer utrymme för att bearbeta bilder och kommunicera med bilder i digitala miljöer.

Det förutsätter dock dels en fortbildning för lärare, dels ökad investering i utrustning inom området och en tydligare inriktning mot mediekommunikation inom bildämnet. En sådan medveten strävan inom ämnet, skulle kunna öka såväl pojkarnas som flickornas intresse för bildämnet. Dessutom kanske synen främst på ämnet som nyttigt för framtida yrkesliv som allmänna kunskapsutveckling skulle bli mer positiv. Såväl elever som föräldrar uppfattar just nyttan med ämnet som låg.

Innanför-faktorer

Kursplanen

Att knappt hälften av lärarna väljer att karakterisera ämnet som ett estetiskt-praktiskt ämne, i linje med en ämnesindelning som inte längre är aktuell i styrdokumentet, visar vad tidigare forskning (Pettersson och Åsén 1989, Åsén 1992 och Åsén 1999) kommit fram till, att en äldre ämneskonception inte entydigt ersätts av en mer modern. Flera ämneskonceptioner verkar parallellt. Samtidigt som nya läroplaner modifierar ämnet breddas det istället, vilket leder till stoffträngsel och urvalsproblem samt spänningar mellan ämnesföreträdare med olika konceptioner. Samtidigt har ämnet i styrdokumentet ofta varit i takt med tiden eller före sin tid (Åsén 1997). Däremot har utvecklingen i bildämnet i realiteten varit långsam jämfört med andra skolämnen, trots nya styrdokument. Det tyder på att ämnet i viss utsträckning vilar på beprövad erfarenhet snarare än på styrdokumentet, trots att lärarna i vår studie uppfattar de statliga styrdokumentet som styrande.

Mot bakgrund av dagens utveckling mot en timplan som inte preciserats i ett styrdokument, utan som avgörs lokalt, anser vi att det är viktigt att bildämnet preciseras tydligare som ett bildkommunikativt ämne. Den mediespecifika kompetensen för bild, omfattande samtida medier väl framskrivna, bör utgöra bildämnets centrala ansvarsområde. Det utesluter inte ett konstnärligt perspektiv, eftersom också konsten idag ofta använder de moderna bildmedierna.

Lärares och elevers aktiva roll i förhållande till styrdokumentet, andelen obehöriga lärare, tidigare- och klasslärare med kort utbildning i bild och rektors bristande intresse för ämnet, gör att ämnets styrdokument blir än vikti-

gare. Ämnet kan rentav vara hotat till sin existens i år 7–9, vilket skulle innebära att tid till ämnet samt mediespecifikt och ämnesspecifikt lärarkompetens skulle förloras i skolorna. Med hänvisning till bildens roll i medievärlden idag skulle en sådan utveckling varken bidra till skolans utveckling eller till elevers sociala och kognitiva utveckling.

I nuvarande kursplan har ämnet både en estetisk och kommunikativ karaktär. Den nya mediesituationen med en ökad mångfald av olika medier för bildkommunikation, inom reklam, underhållning och samtidskonst gör att gamla gränser mellan tidigare olika fält börjar upplösas. Om bildämnet på sikt ska kunna spela en viktig roll i skolan och vara i takt med tiden är det angeläget att ämnet utvecklas i riktning mot ett mer renodlat kommunikationsämne.

Idag talar man allt mer om ett övergripande kulturperspektiv på skolan eller om estetiska läroprocesser oberoende av ämnen. Därmed kan man också påtala behovet av ett i kursplanen tydligt formulerat ämnesspecifikt/mediespecifikt perspektiv på bild. Det poängteras också i Harlands et al. (2000) studie:

Thus it was concluded that, to achieve the full canon of effects from the arts, pupils require exposure to each of the individual art forms. To this extent, the use of the term "the arts" might be unhelpful if it leads to policies which wrongly assume that the learning gains associated with one artform are broadly the same as those of the others (s. 566).

Lärares ämneskonception och ämnets situation

Bildämnet har lite tid och ett stort kunskapsfält att orientera eleverna inom. Tiden för bildundervisning har minskat med totalt knappt 40 minuter/vecka i år 7–9 jämfört med den timplan som gällde under NU-92. Vissa delar av kursplanens uppnåendemål synes inte få tillräckligt utrymme, t.ex. bildanalys, bildsamtal och aktiv bildkommunikation. Däremot förtöjls traditionen av skapande verksamhet och bildframställning. En förklaring till detta kan vara elevernas önskemål om att skapa i kombination med skolans generella underskott av just skapande moment.

Problemen inom bildämnet med vissa uppnåendemål har dock sannolikt inte främst med bildlärares ämneskonception att göra. Innehåll och arbetsätt tycks påverkas föga av lärarnas ämneskonception; hur de ser på ämnet som antingen kommunikativt eller som estetiskt – praktiskt. Det tycks snarare främst vara förutsättningarna, stora gruppstorlekar, för lite tid i ämnet, stort elevantal att undervisa per vecka, bristfällig utrustning etc., som begränsar måluppfyllelsens olika aspekter. En orsak till stökighet inom ämnet kan vara de stora elevgrupperna i kombination med ämnets laborativa karaktär, som kan leda till oro vid materialhantering och hantering av utrustning.

Om antalet elever att undervisa per vecka för en lärare med full tjänst är så stort som denna undersökning ger vid handen så kan man förutsätta att läraren inte hinner individualisera undervisningen. Läraren kanske inte hinner lära sig alla elevers namn, hinner inte lära känna elevers psykosociala situation, hinner inte upprätthålla en dialogisk relation med alla elever. Detta kan vara en orsak till att ämnet kan upplevas som oroligt av eleverna.

Ett sätt att minska antalet elever per vecka att undervisa kan vara att flytta t.ex. 60 minuter i ämnet från år 7 till år 9. Det skulle kanske medföra att eleverna i år 9 får dubbelt så mycket bild på schemat, om de tidigare hade 60 minuter per vecka. Samtidigt skulle år 7 inte alls ha bildundervisning, utan vara hänvisade till ett valt alternativ. För läraren skulle arbetsituationen kunna förbättras på så sätt att sannolikt över hundra elever färre per vecka skulle undervisas och individualiseringen skulle därmed kunna öka.

Skapande dominerar

Ämnet bild framträder från elevernas perspektiv som såväl intressant som roligt. Det de tycker om i ämnet är att det finns plats för egna initiativ, att det är fritt och skapande. Eleverna får arbeta i sin egen takt och kan själva påverka innehåll och arbetssätt. Framställningen av bilder är enligt eleverna central, såväl vad gäller det som görs inom ämnet som vad de lärt sig. Viktigaste bedömningskriterierna i ämnet är enligt eleverna att experimentera och utveckla sin fantasi (uppfinningsförmåga enligt Lindström et al. 1999) samt att pröva olika vägar (skisser, idéer) för att nå gott resultat (undersökande arbete enligt Lindström et al.). Dessa båda kriterier är processkriterier när det gäller skapande i bild. I de öppna frågorna i elevenkäten i bild om vad som är bra med ämnet anger eleverna ofta friheten och skapandet. Mindre viktiga aspekter av bedömningskriterierna är kommunikation och reception av bilder. Det tyder på att eleverna har en genuin skapande energi och att de använder sig av den i sin bildframställning, men att tyngdpunkten i deras föreställning om ämnet ligger på det sändande subjektet snarare än på den kommunikativa akten. Bildarbetet blir en affär mellan elevens uppfinningsförmåga och idéer och de hantverksbaserade material och metoder som används i arbetet.

I frågan om ämneskonception avvisar lärarna föreställningen om att ämnet präglas av fritt skapande. Deras perspektiv är vidare, många av dem betraktar ämnet som ett kommunikativt ämne. Men även lärarna värdesätter främst elevens individuella skapande som uppfinningsförmåga och undersökande arbete framför t.ex. samarbetsförmåga, kännedom om konst, populärkultur och kulturtraditioner, kritisk granskning och reflektion över bildens roll i olika sammanhang. När det gäller kriterier för bedömning i ämnet sätter de, precis

som eleverna, elevens uppfinningsförmåga (fantasi och djärvhet) och elevens undersökande arbete (envishet och tålamod) främst bland kriterierna. Lärarnas föreställningar om vad ”fritt skapande” är tycks dock inte helt sammanfalla med elevernas uppfattning om sitt eget fria skapande bildarbete.

Ibland kan man i bilddiskussionen iakta en motsättning mellan skapande i bild och bildanalys eller mellan konst och kommunikation som sannolikt bottenar i olika ämneskonceptioner. Argumentet är att skapande av konst inte har med kommunikation att göra och att bildkommunikation inte har med skapande att göra. Vi anser däremot att med ett framlyft kommunikationsbegrepp kan denna motsättning upphävas. I stället för att så tydligt poängtera skapande förmåga inom kriterier för bildarbete, bör man eftersträva att fästa fokus vid elevernas kommunikativa förmåga. Fördelen med att utgå från kommunikationsbegreppet i bildämnet är bl.a. att det integrerar såväl förmåga att skapa och gestalta som att uppleva, kritiskt granska och sprida visuella gestaltningar.

Framställning och skapande av bild är en naturlig del av en kommunikativ process. Vi drar dock slutsatsen att skapandeperspektivet har en tendens att alltför ensidigt fokuseras av såväl lärare som elever, vilket kan innebära att ett receptions- och kommunikationsperspektiv inte fullt ut kan förverkligas och följaktligen inte heller skolan som kulturell mötesplats. Bildcirkulationen och dialogiciteten i bild fullbordas inte i önskvärd utsträckning. Det är emellertid inte främst skapandet som sådant som är ett problem, snarare är det lärarens och elevens sätt att organisera och tänka kring skapandet.

Harland et al. (2000:266) kommer i sin undersökning av ämnet Art fram till att viktiga effekter av det engelska bildämnet är ”developments in technical skills and capabilities, enjoyment outcomes” och ”expressive skills”. Också vi har funnit att eleverna anser att ämnet bild är roligt och att de lärt sig att framställa bilder med olika metoder och tekniker. Bland de effekter som Harlands informanter också ofta nämner är ”knowledge and understanding of the art-form and its context”. Det antyder att engelsk bildundervisning lägger större vikt vid relationen mellan skapande, betraktande och upplevande av bilder än den svenska. Eftersom ”Art” i England är mer baserat på bildkonst än det svenska ämnet, som arbetar med olika typer av bilder, är det sannolikt att det är studier av konsthistoriska bilder som i England varvas med framställning av konstbilder. Harland visar också att engelsk undervisning ger ”transferring effects to employment and work”. I NU-03 kopplas dock inte bildämnet ihop med framtida studier och yrkesliv på det sättet av elever och föräldrar.

Effekter som mer sällan nämns av Harlands informanter är ”development in interactive communication skills”. Också vi har funnit att bildkommunikation inte har samma roll i undervisningen som bildframställning har.

Vi vill i sammanhanget påpeka att det i diskussionen om den s.k. Mozarteffekten är lätt att hamna i alltför enkla orsak- och verkanssamband. Att på instrumentellt sätt hävda t.ex. att matematisk förmåga ökar genom musikalysnande är å ena sidan att hävda att musik inte har något eget värde. Å andra sidan bevaras föreställningen om detta ”kärnämnes” fortsatta dominans i skolan. På det sättet bidrar föreställningen om Mozarteffekten att bekräfta treämnesskolans relevans. Vi vill istället rikta uppmärksamheten på de estetiska ämnenas potential att översprida till mer allmänna kompetenser, som t.ex. kreativitet och kommunikativitet, kompetenser som är relevanta i såväl sociala och kulturella sammanhang som i yrkeslivet.

Bedömning, uppnåendemål och processer

Eleverna upplever sig inte lära så mycket i estetiska ämnen, bl.a. bild i Generell elevenkät 2. Samtidigt uppger de i elevenkäten i bild att de faktiskt lärt sig en hel del i ämnet. Ett perspektiv på de delvis motsägande utfallen av svaren vad gäller lärande är att eleverna med lärande ibland kan avse ett mer snävt kunskapsbegrepp, som inte inkluderar det lärande som kan äga rum i estetiska läroprocesser.

Lärare i estetiska ämnen tycks inte vara lika tydliga när det gäller att redovisa förväntningar, vad som krävs för olika betyg och kursplanens innehåll för eleverna som lärare i vissa andra ämnen. Vi tolkar detta på så sätt att undervisningen i estetiska ämnen och bild inte alltid är tydlig vad gäller uppnåendemål och progression. Lärarna tycks inte kräva att eleverna når samtliga uppnåendemål för betyget Godkänt. Cirka tre procent av eleverna uppnådde enligt betygen inte Godkänt. Lärarnas bedömning av måluppfyllelse enligt tabell 14 visar att betydligt fler inte uppnår målen. Olika vikt läggs vid olika uppnåendemål, vilket tabell 3 visar i form av disponerad undervisningstid, samt tabell 14, som visar resultaten av måluppfyllelse. Bäst måluppfyllelse och mest tid till förfogande har bildframställning. Det finns alltså en tydlig målhierarki inom ämnet trots att de fem uppnåendemålen i kursplanen inte är hierarkiskt ordnade.

Ett sätt att se på uppnåendemålen i relation till estetiska ämnen diskuterar Folkestad & Lindgren (2003). Där påtalas att det bland lärare i estetiska ämnen kan finnas en skepsis till kursplanernas definitiva karaktär när det gäller uppnåendemålen i relation till de estetiska ämnenas läroprocesser. Tanken är att estetiska läroprocesser istället lägger vikt vid kulturmöten och identitetsskapande processer, vilka inte är entydigt mätbara. En sådan tankefigur kan hjälpa till att förstå skillnaden i utfallet när det gäller synen på måluppfyllelse (tabell 14) och de betyg som eleverna har fått.

Ett annat sätt att se på problematiken är att öka medvetenheten från lärares sida om kvalitativa bedömningskriterier. Lars Lindströms et al. (1999) kriterier

kan, om man till dem för också kommunikationsorienterade kriterier, utgöra en bra utgångspunkt för en god relation mellan mål, undervisning och resultat/värdering/bedömning. Lars Lindströms kriterier bör också ses över så att arbete med moderna medier kan inkluderas i bedömningen. T.ex. kriteriet hantverksskicklighet för tankarna till arbete med bild för hand och tycks utsluta kompetens i digital bildhantering.

Genom att tydligare i uppnåendemålen och i kriterierna för dessa betona process och kommunikativ förmåga kan bildämnet i praktiken bli mer det kommunikationsämne det sägs vara enligt nuvarande uppnåendemål och kursplan, men inte uppfattas som av elever eller lärare när det kommer till kritan.

Bedömning är inte endast något som har att göra med betygsättning. Inför vi ett flerstämtigt perspektiv också i bedömningen vidgas bedömning till att vara en ständigt återkommande aktivitet mellan elever och mellan lärare och elev. Bedömning blir sålunda en del i den kommunikativa processen, där varje elev får möjligheten att såväl ge som få synpunkter även av andra elever på sitt arbete. Även läraren kan få synpunkter på sitt arbete och synpunkter på åtminstone den lokala kursplanen i ämnet. På så vis kan bedömning avdramatiseras och bli en del av den dialogicitet och interaktivitet som idealt präglar kreativa miljöer. Att uppleva, värdera och bedöma är viktiga delar av en fullbordad kommunikativ process. Den innefattar inte endast själva den skapande akten.

Problemet med Lindströms kriterier i relation till skolan är dock att antalet elever som undervisas per vecka och gruppstorlekarna i relation till antalet kriterier och antalet genomförda arbeten och projekt per termin försvårar möjligheterna till en fördjupad individuell bedömning, som omfattar ett beaktande av samtliga kriterier vid flera tillfällen per termin.

Lindströms kriterier kan därför komprimeras och dessutom kompletteras med kommunikationsaspekter. De bör i huvudsak täcka tre variabler: process-, produkt- och kommunikationsvariabler. Ett processkriterium sammanfattar arbetsprocessen, ett produktkriterium sammanfattar det färdiga arbetet och ett kommunikationskriterium sammanfattar presentation, tolkning och spridning av arbetet. Dessa tre kriterier kan fogas samman till ett omdöme av läraren.

Ovanstående resonemang antyder att en förstärkt satsning på att synliggöra relationen mellan kriterier, uppnåendemål och betyg är mycket viktig för bedömning inom ämnet.

Moderna bildmedier

Digital kompetens och utrustning är ännu inte vanlig inom ämnet. Lärarna efterfrågar fortbildning på det digitala området. En åtgärd är en riktad och för-

djupad fortbildning av lärarna i digital bildhantering samt en samtidig uppdatering av hård- och mjukvara.

En av fördelarna med att arbeta med apparatur och digital bildhantering är att kommunikativiteten kan öka. Maskingjorda bilder kan såväl lagras i tiden som spridas i rummet på ett annat sätt än unika bilder gjorda för hand. De kan ofta på ett enkelt sätt mångfaldigas och på så sätt nå fler. De kan presenteras för större grupper, t.ex. via videokanon eller på Internet. I ett sådant sammanhang kan bildarbetet bli en angelägenhet för hela skolan, för närsamhället eller i kommunikationen mellan elever i olika skolor.

En ökad satsning på kommunikativitet i bildämnet innebär samtidigt sannolikt ett ökat samarbete mellan ämnen och att ämnet blir ett mer modernt ämne, i betydelsen att moderna medier och digital bildhantering används i högre utsträckning. Samtidigt kan man med en uppdatering av resurserna i ämnet i högre utsträckning fånga upp pojkarna, en grupp som idag finner ämnet mindre intressant än flickorna. Det skulle sannolikt inte innebära att flickornas intresse för ämnet svalnade, eftersom också de är intresserade av att använda apparatur i högre utsträckning än nu.

Bildförståelse och bildanalys

Bildförståelse och bildanalys är precis som enligt 1992 års utvärdering inte hög-prioriterat inom ämnet ute i skolorna. Samtidigt visar studien av konst- och bildförståelse att stora möjligheter finns att få till stånd intressanta receptionssituationer och bildsamtal såväl vad gäller konst som när det gäller mediebilder.

Förmågan på bildtolkningsområdet tycks vara kontextuellt påverkad. Det har till följd att arbete med samtida bildmedier och bilder som väcker elevers intresse, är en god utgångspunkt för bildupplevelse och arbete med bildanalys. När det gäller konstförståelse kan man precisera uppnåendemålen år 9 så att Michael J. Parsons Expressivitetsstadium förväntas uppnås av de allra flesta. För att uppnå detta krävs museibesök, bildsamtal kring konstbilder, diskussioner kring vad konst kan vara och ett fördjupat studium av förebilder i samband med bildframställning.

När det gäller mediebilder kan uppnåendemålet vara att de allra flesta förväntas passera beaktandet av den rena referentialiteten och neutraliteten i bilden för att istället erövra en förståelse för skillnaden mellan bild och motiv och kunna beakta relationen mellan sändarens avsikter och mottagarens tolkning. Att kunna uppfatta skillnaden i perspektiv mellan sändarens avsikter och mottagarens tolkning är grunden för den kritiska granskning som är kärnan i bild-ämnets "bildanalytiska" uppnåendemål: *Eleven skall kunna analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda, nyheter och information i*

form av tredimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder. Måluppfyllelsen av detta mål är dock enligt lärarna låg vilket framgår av tabell 14. 60 procent av eleverna anser sig kunna tolka och ha egna synpunkter på olika sorters bilder (fråga 36 i elevenkäten).

Bildanalys och ett aktivt bildarbete med aktuella mediebilder som eleverna har lätt att förhålla sig till kan lägga en grund för en förståelse av vikten av tolkning och kritisk granskning. Här kan man öppna ämnet för arbete med och samtal kring värdegrundsfrågor. Mycket tyder på att värden inom ungdomsgrupperna inte endast formuleras i språket, utan i betydligt fler medier. Här har ämnet bild en viktig roll att spela bl.a. eftersom bilden har möjlighet att göra det främmande nära.

Studier av varumärken, reklam, hemsidor och av stadsrummets förhållande till kommersiellt och offentligt utrymme leder till diskussioner kring värden som rör makt, sexism och etnocentrism. Analys av förfluten tids bilder är även intressanta ur ovanstående perspektiv.

Vi vill påpeka att vårt sätt att undersöka elevers förståelse av mediebilder inte tidigare är utprövad i vetenskapliga sammanhang. Här föreslår vi fortsatt forskning på området.

Inflytande och elevernas resultat i bildämnet

De elevgrupper där lärare och elever bestämmer synes, liksom de läromiljöer där eleven bestämmer, ha bäst förutsättningar för en god undervisning. I den sistnämnda gruppen finns exempel på ytterst målmedveten strävan efter elevaktiva förhållningssätt med hög grad av ansvarstagande och kommunikativitet, men även en fara med inslag av låt-gå-pedagogik. Det finns dock problem med aggregerade värden i dessa sammanhang. Det är inte alla elever som kan tillgodogöra sig en sådan elevaktiv undervisning med stora mått av eget inflytande. Så kallade svaga elever har i vissa fall en annan kulturell kod när det gäller undervisning och det finns därmed risk för att de under alltför elevaktiva undervisningsformer med hög grad av elevinflytande ägnar sig åt aktiviteter som inte ligger i linje med vare sig läroplan, kursplan eller bedömningskriterier.

En fråga i elevenkäten i bild handlar om vem som brukar bestämma vad eleven ska göra för bildarbete. Vi har korstabulerat den frågan med ett antal andra frågor i elevenkäten. De elever som har svarat att läraren står för idéerna eller arbetsområdena och bestämmer vad eleven ska göra är rent allmänt den variabel som får ”sämst” värden i korstabuleringen. Alla variabler i frågan får dock liknande värden vid korstabulering, t.ex. när det gäller om eleverna får stöd och uppmuntran från läraren, om det är trevlig, positiv stämning på lektionerna och om det tar tid innan lektionen kommer igång.

De elever som har svarat att läraren står för idéerna och arbetsområdena och eleverna bestämmer vad de ska göra, ger oftast mest positiva värden i korstabuleringar. Det gäller t.ex. på frågan om läraren undervisar bra, om jag får den hjälp jag behöver, om läraren har tid om eleven undrar över något, om bild är ett ämne där elever hjälper varandra, om elever inte lyssnar när lärare pratar och om elevens synpunkter och förslag tas på allvar.

Eleverna som uppger sig stå för idén och arbetsområdet och själv bestämmer vad han/hon ska göra ger positiva värden på följande frågor: elever kan påverka innehållet, elever kan påverka arbets sättet, elever kan påverka hur länge de ska arbeta, om bildarbete tillsammans med tal, text, musik, dans och på frågan om användning av apparater.

De elever som uppger sig stå för idén och arbetsområdet och själv bestämmer vad han/hon ska göra (ca 10 procent), har ofta mer värden åt extremerna, åt såväl det negativa som positiva hållet. I den kategorin finns både mycket nöjda och mycket missnöjda ofta representerade. Variabeln har högst värden på frågan om störande oljud och dålig ordning.

Likartat utfall förekommer i vissa korstabuleringar med svarsalternativet att lärare står för idéerna och arbetsområdena och eleverna bestämmer vad de ska göra samt svarsalternativet att elever uppger sig stå för idén och arbetsområdet och själv bestämmer vad han/hon ska göra. T.ex. när det gäller om läraren är bra på att knyta an till livet utanför skolan, om läraren planerar inslagen tillsammans med eleverna, och om att göra bilder med digital utrustning och dator.

Tabell 25 Korstabulering av frågorna Vem bestämmer vad du ska göra för bildarbete? och Elever kan påverka innehållet i bildämnet. Tabellen är ej viktad.

Fråga 30. Vem bestämmer vad du skall göra för bildarbete?	Fråga 5 aa Elever kan påverka innehållet i bildämnet			
	Inget alls	Ganska litet	Ganska mycket	Mycket
Läraren	21%	44%	26%	9%
Läraren och eleven	10%	37%	40%	13%
Eleven	10%	23%	31%	36%
Totalt	13%	38%	35%	14%

Som framgår av tabell 25 anser nästan 70 procent av eleverna, som uppger att eleven bestämmer över vilket bildarbete som skall göras, att de kan påverka innehållet ganska mycket eller mycket. Det är en markant större andel än de ca 55 procent, som de elever som anför att läraren och eleven bestämmer, uppger.

De elever som uppger att läraren bestämmer, anser att de kan påverka innehållet ganska mycket eller mycket i lägst grad (35 procent).

Tabell 26 Korstabulering av frågan Vem bestämmer vad du ska göra för bildarbete? och slutbetyg i bild år 9. Tabellen är ej viktad.

Fråga 30. Vem bestämmer vad du skall göra för bildarbete?	Bildbetyg efter år 9			
	Ej uppnått målen	Godkänd	Väl Godkänd	Mycket väl Godkänd
Läraren	2%	52%	34%	12%
Läraren och eleven	1%	36%	41%	22%
Eleven	1%	40%	36%	23%
Totalt	1%	41%	39%	19%

Bildbetyget efter år 9 är lägst bland den kategori elever som uppger att läraren bestämmer över innehållet i bildundervisningen (tabell 26). Knappt 60 procent av eleverna som uppger att främst eleven bestämmer över innehållet har VG eller MVG, och för gruppen som anser att lärare och elever bestämmer över innehållet är den procentdelen drygt 60 procent. Vi kan även här se att kategorin ”eleven själv bestämmer” har relativt sett den största andelen av MVG, men också motsvarande andel fler G jämfört med kategorin ”lärare och elev bestämmer tillsammans”. Kategorin ”endast läraren bestämmer” har även i betyghänseende lägst resultat.

Vi drar den slutsatsen att elevens upplevelse av hur organiserandet av undervisningen går till, är korrelerat till betyget i bild. Vi kan inte entydigt hävda att en undervisningsform där ”eleven bestämmer” är att föredra, men vi kan se att elevernas uppfattning att ”lärare och elev bestämmer” ger ett klart bättre utfall än ”lärare bestämmer”. Det tål dock att återigen påpekas att det är svårt att avgöra vad som är orsak och verkan i detta sammanhang. Får t.ex. de elever som är duktiga lättare MVG när de har hög grad av inflytande? Eller är det kanske så att hög grad av elevinflytande automatiskt leder till högre betyg? Här krävs fler och mer ingående studier med en betydligt högre grad av precision i analysen än vad vi har haft möjlighet att uppnå.

Tabell 27 visar att eleverna allmänt sett tycker att deras lärare undervisar bra, men det gäller i synnerhet för de elever som uppger att läraren och elever bestämmer tillsammans vilket bildarbete som skall göras.

Genom att ha korstabulerat fråga 30 som eleverna besvarat med ett flertal andra frågor har vi konstaterat att det som främst står klart är att eleverna inte

Tabell 27 Korstabulering av frågorna Vem bestämmer vad du ska göra för bildarbete? och Läraren undervisar bra. Tabellen är ej viktad.

Fråga 30. Vem bestämmer vad du skall göra för bildarbete?	Fråga 8 a Läraren undervisar bra			
	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra
Läraren	11%	13%	38%	38%
Läraren och eleven	5%	9%	39%	47%
Eleven	9%	13%	35%	43%
Totalt	7%	11%	38%	44%

anser att "läraren bestämmer" är någon god indikation för goda förutsättningar inom bildämnet. Däremot förefaller de båda kategorierna "lärare och elev bestämmer" och "eleven bestämmer" relativt likvärdiga.

Sammanfattningsvis tyder korstabuleringarna på att en större andel av eleverna till de lärare som styr såväl bildundervisningens ramar som dess detaljer är mer negativt ställda till bildundervisningen än andra. Elever till de lärare som ger eleverna ramar men också möjligheter lyckas bättre i elevernas ögon. Elever som själva skapar ramar och styr undervisningen kan delas in i en grupp som är mindre intresserade av bild och en annan som är mer intresserad än de elever som har svarat att lärare står för idéerna och arbetsområdena och eleverna bestämmer vad de ska göra. Det antyder att det här kan finnas elever som är missnöjda med att enligt fritt skapande-doktrinen lämnas alltför mycket ensamma med sitt eget skapande, medan en annan grupp får möjlighet att agera flerstämmigt, med stort inflytande i sitt arbete, och trivs med det.

Inriktning, lärarnas ämneskonception och elevernas resultat

Enligt lärarna ger en undervisning som i stor utsträckning inriktas mot bildframställning för hand goda resultat när det gäller uppnåendemålet att eleverna ska kunna framställa bilder. Än bättre resultat när det gäller bildframställning tycks vara för handen när undervisningen i mycket stor utsträckning inriktats mot att framställa bilder med apparater.

De lärare som har angivit att de ser bildämnet som ett i huvudsak estetiskt-praktiskt eller kommunikativt ämne har också till stor del svarat att eleverna når målen när det gäller att framställa bilder. Endast en person har svarat att den uppfattar ämnet som ett övningsämne. Denna person har också svarat att endast mindre än hälften eller ett fåtal har nått upp till kursplanemålen, utom när det gäller de mål som handlar om att beskriva och kritiskt granska/analysera bilder samt att känna till några konstnärer, då mer än hälften når målen. Det fåtal lärare som svarat att de anser att ämnet är ett fritt skapande ämne,

anger också sämre elevresultat när det gäller de kursplanemål som ska uppnås. Vi vill dock understryka att man inte ska dra några stora slutsatser av dessa samband eftersom antalet personer är alldeles för litet. Som redan har framgått finns det andra aspekter som tycks ha större inverkan på elevresultaten än lärarnas ämneskonception.

Flerstämmighet inom bildämnet

Det framgår såväl i elevenkäten som i processtudien att en tvåstämmig arbetsmiljö karaktäriserar merparten av undervisningen i bildämnet. De är tydligt att undervisningen sker i dialog mellan lärare och elever i relativt stor omfattning. Det är inte särskilt vanligt med utpräglat flerstämmiga arbetsmiljöer, vilket vi i första hand tror är orsakat av de alltför stora elevgrupperna.

Ett sätt att mäta hur elever och lärare upplever förutsättningar för undervisningen är att se till vilket inflytande elever och lärare uppger att de har över ämnesinnehållet och arbetsformerna. Elever som uppger att läraren bestämmer vad som skall göras, utan att ge eleverna något större utrymme för eget val, är mindre nöjda med undervisningen och med bildämnet i stort än elever som antingen uppger att de själva har stort inflytande på val av arbete, eller att det sker i samråd med lärare (se tabellerna 25, 26 och 27).

Resultatet är inte särskilt förvånande, men det är värt att lägga märke till att elever som själva uppger sig ha stort inflytande i huvudsak inte är mer nöjda med undervisningen än de som bestämmer i samråd med läraren. Tittar man närmare på grupperna framgår det att bland de elever som själva bestämmer, finns en tydligare polarisering mellan positiva och negativa omdömen om undervisningen än i den grupp som anser att läraren bestämmer, eller i den grupp där lärare och elev bestämmer tillsammans. Vi tolkar det på följande sätt: om en flerstämmig arbetsform skall kunna genomföras, fordras en tydlighet och en konsekvens i bildundervisningen som i vissa fall saknas i den arbetsform där enbart eleven har initiativet. I sämsta fall präglas då ämnets organisering för mycket av fritt skapande och låt-gå-pedagogik, en omvänd enstämmighet.

En enstämmig arbetsmiljö kan vara starkt lärarstyrd. Men vi menar att den även kan följa en låt-gå-princip. Man kan då kalla arbetsmiljön för omvänt enstämmig. Var och en av eleverna arbetar individuellt, utan kontakt med varandra vad gäller arbetet och utan tydlig lärarinsats. Varje elev dikterar sina egna villkor utan samröre med lärare eller kamrater. Det kan ske när lärare saknas, när läraren hoppar in i undervisning med kort varsel och inte hinner upprätta en dialogisk undervisningssituation eller där flera lärare avlöser varandra under en kort period. Det kan innebära att eleven nästan helt på egen hand och utan vägledning arbetar med det de för tillfället vill göra. Ämnet förblir därför diffust.

Lärollen i det s.k. fria skapandet inom bildämnet var passiv. Det är värt att påpeka att genomförandet av flerstämmighet bör präglas av en aktiv läroll. Ett problem är dock att förutsättningar för en flerstämmig undervisning är relaterat till gruppstorlek. Då gruppstorleken ofta är kring och över 25 elever, är det sannolikt få lärare som lyckas individualisera undervisningen i den utsträckning att eleven uppfattar sitt eget inflytande som det normerande. Vår tolkning är dock att många lärare anpassar kartan efter terrängen, och därmed avstår från en högre grad av individualisering än vad gruppstorleken medger. Samtidigt har vi tydliga indikationer på att den elevstyrda arbetsformen ger en stor andel av eleverna ett gott utbyte, vilket bland annat framgick av processtudien.

Det är i dialogen mellan lärare och elev och mellan elever som flerstämmighet uppstår. Inom bildämnet finns snarare risken att flerstämmighet inte äger rum om arbetet är helt individualiserat. Även om läraren i en högt individualiserad arbetsform ger varje elev stort utrymme, finns inte alltid möjligheter att knyta an till alla enskildas arbeten, eller möjligheter att låta eleverna kommunicera sina arbeten utåt. För att undvika en alltför lärarcentrerad undervisning krävs å andra sidan en gruppstorlek som medger aktiv kommunikation mellan läraren och varje enskild elev och mellan eleverna. Individualisering i sig är ingen direkt måttstock på goda resultat.²⁷

Flerstämmighet i bildundervisning visar sig när elever samspelar såväl med varandra som med läraren i det konkreta arbetet. Att lärarna och eleverna vad gäller inflytande befinner sig i dialogiska situationer tyder på att åtminstone tvåstämmiga situationer är vanliga i bild. Eleverna har inflytande över såväl innehåll som arbetssätt och är delaktiga, intresserade och anser att ämnet är roligt. Att eleverna oftast arbetar enskilt skulle kunna tyda på en enstämmig situation, men eftersom det enskilda arbetet gäller skapande är inte enstämmighet ett adekvat begrepp för fenomenet. I vissa fall, om lärarinsatsen minimeras, kan dock vad vi kallar en omvänt enstämmig arbetsmiljö förekomma i vissa fall. I bildämnet fullföljs skapandet dock ofta inte i iscensatta mottagande- och bedömningsituationer. Att så inte är fallet tyder på att flerstämmigheten inom ämnet kan fördjupas genom att kommunikativitet tillförs som ett didaktiskt instrument.

²⁷ Dysthe (2002:104f.) skriver apropå portföljprocessen: "Mitt huvudbudskap i den här artikeln har varit att arbetet med portföljer, både för lärare och elever, måste förankras i en sociokulturell förståelse av lärande i en praxisgemenskap inom ämnet. Lärarna måste säkra balansen mellan den undervisning som riktar sig till individen och den som riktar sig till alla i klassen, annars riskerar vi en utarmning av lärandegemenskapen och en olycklig individfokusering, som varken gagnar de duktiga eller de svaga eleverna."

Flerstämmig skolmiljö, horisontellt medieringsbegrepp

Av lärarenkäten framgår att rektor inte besöker och följer bildundervisningen regelbundet. Rektor visar föga intresse för att regelbundet följa upp och utvärdera resultaten i bild. Rektors bristande uppföljning och utvärdering av resultaten inom ämnet kan, utöver att säga något om rektors arbetsbelastning, ha att göra med ämnets bristande status och vikt i skolan, samt med uppfattningen att ämnet inte går att utvärdera, eftersom det antas vara präglat av omätbart och fritt skapande. Den svaga relationen till skollädaingen tolkar vi som ett mått på ämnets marginalisering. Bristen på dialog ser vi också i termer av bristande flerstämmighet i skolan som miljö.

70 procent av lärarna i bild anser att deras skola är på väg att utvecklas till en treämnesskola. Knappt 80 procent instämmer inte i att skolan där de arbetar förändras till att bli mer kulturinriktad. Samtidigt menar drygt hälften att deras skola inte utvecklas i någon särskild riktning. Resultatet kan tolkas så att det finns en tendens till förändring mot en treämnesskola enligt dessa lärare, i den mån någon förändring sker. Vi tolkar även dessa siffror som ett mått på ämnets marginalisering.

Tidigare har vi berört den betydelse olika medieringsformer har i skolan, och funnit att skolan baseras till övervägande del på skriftspråkskultur trots att det mång- och interkulturella samhället och medierna präglas av ett bredare spektrum av multimodalitet. För att få större bredd i lärandeformer och i högre utsträckning bidra till att ge elever möjlighet att välja olika former för lärande föreslår vi en medveten strävan i skolan att praktisera ett horisontellt medieringsbegrepp som präglas av just multimodalitet. Att initiera projekt inom skolor som eftersträvar att pröva estetiska läroprocesser inom såväl estetiska som icke specifikt estetiska ämnen, är ett led i rätt riktning. Det är ett långsiktigt arbete och kräver såväl forskning som utvecklingsarbete.

Idag finns enligt lärarenkäten i bild en mediestudio tillgänglig enligt 25 procent av de lärare som besvarat enkäten. Mediastudion används ofta av fler ämnen än just bild. En mediestudio, tillsammans med slöjd-, bild- och musiksal, kan bli den materiella resurs som lägger grunden för ett arbete med ämnesövergripande projektarbeten som syftar till ett kreativt arbetssätt i skolan. För att mediestudior ska fungera mer kraftfullt krävs sannolikt investeringar i hård- och mjukvara samt viss föreståndarresurs som också är en pedagogisk resurs i uppbyggnaden av ämnesövergripande projektarbeten. I mediestudior bör finnas digitala resurser för bild och texthantering, multimedia, ljud, grafisk form och rörlig bild, färgskrivare också i större format, digitala projektorer samt kameror för utlåning till projekten. Dessa mediestudior ska kunna fungera som verkstäder för kunskapsproduktion inom flera olika me-

dier. Produktion av hemsidor, skoltidningar, utställningar, filmer, lexi-visuella redovisningar m.m. skulle därigenom kunna bli ett vanligt inslag i skolarbetet.

Det scenario som ovan skissas är en framkomlig väg om man inom ramen för en skola utan timplan vill verka för reella möjligheter till projekt och estetiska läroprocesser. I nuläget fordras dock en satsning på fortbildning för främst lärare i estetiska ämnen för att vara kompetenta att ansvara för verksamheten i en mediastudio för större grupper av elever. Samtidigt som man ser över mediastudions resurser bör man också se över skolans möjliga presentationsytor, så att de arbeten som genomförs kan visas på lämpligt sätt inte endast i klassrummet.

Skolan som kreativ miljö bör innefatta såväl produktions- som presentationsytor. Kontakter med kommunen bör också tas för att lämpliga presentationsytor även i närsamhället kan komma tillstånd, temporärt eller fast. Det är i förlängningen möjligt att samnyttja mediastudio och presentationsytor med den verksamhet som sker inom den icke- obligatoriska musikskolan eller kulturskolan som drivs utanför skoltid. Kommunens kulturbudget kan tillsammans med skolans samfinansiera utrustning och föreståndarskap i mediastudion.

Det bör vara en klar strävan att arbetet ska baseras på ett kommunikativt förhållningssätt, där eleverna uppmanas att sprida resultaten av sitt lärande såväl innanför som utanför skolan. Verksamheten bör därför vara länkad till samarbete också med verksamheter utanför skolans väggar, t.ex. mot kulturinstitutioner och till elevernas fritidsaktiviteter.

För att ge utrymme för eleverna att kunna arbeta med estetiska läroprocesser såväl inom olika ämnen som ämnesövergripande, kan en sådan anläggning ses som en angelägenhet för den skola som inte vill utvecklas mot den s.k. treämnesskolan.

Bildämnet idag tycks dock vare sig vinna eller försvinna i de skolor som nu arbetar utan timplan. En grund till detta är att bildämnet utövas i speciella lokaler. Bildämnet hamnar därmed lätt utanför samarbetet mellan ämnen. Vi menar att det är viktigt att bildämnet, liksom övriga estetiska ämnen, ges en tydlig roll i en eventuell framtida skola utan timplan. Den rollen i skolan är främst, utöver det mediespecifika, att ansvara för att skolan blir en plats för kulturmöten, att skolan blir en "kulturskola för alla". Innebörden av begreppet "kulturskola för alla" är att användandet av de estetiska läroprocesserna utgör ett bärande inslag i skolans profil. Därmed avser vi i synnerhet att skolans elever i lärandet befinner sig i multimodala flerstämmiga relationer. Det innebär att produktion och reception av kultur blir centralt i lärandet, som äger rum såväl inom som utanför skolan, i kontakt med närsamhälle och kulturinstitutioner.

Möjligheter att inom bildämnet låta eleverna använda sig av moderna och digitala medier i ökande utsträckning kan tydligare diskuteras utifrån processtudien. I de undervisningsgrupper där ny teknik var ett verksamt alternativ återfanns fler tecken på flerstämiga arbetsmiljöer. En möjlig väg är att i en fortsatt studie undersöka skolor och undervisningsgrupper i bild där bildkommunikativ förmåga etablerats som ett stående inslag i undervisningsprocessen. Frågan om bildämnets betydelse för en ”kulturskola för alla” är också relevant att fördjupa i praktisk forskning om de möjligheter och de begränsningar som bildämnet har i dagens skola. Då studeras hur visuella läroprocesser sker inom bildämnet (mediespecifikt) och ämnesintegrerat (medie neutralt). Här kan anknytas till Harland et al. (2000) som specialstuderat skolor där estetiska ämnen fungerat särskilt väl. En motsvarande svensk studie föreslås i syfte att närstudera svensk bildundervisning i flerstämiga skolmiljöer. Där kan material från NU-03 bilda en fond mot de fördjupade kunskaperna från fallstudierna.

Sammanfattningsvis kan sägas att kvaliteten på bildframställningen överlag är god i år 9, även om digitala bildtekniker behöver få en större plats i bildundervisningen. Däremot förefaller det behövas en översyn av elevernas förmåga till bildkommunikation. En tydligare skrivning av bildkommunikation som uppnåendemål bör föras in i kursplanen.

För att frammana flerstämiga läromiljöer i bildundervisningen, är det viktigt att sambandet mellan bildframställning, bildanalys och bildreception ökar. Det kan ske genom att i kursplaner, arbetsformer och bedömning framhäva bildskapandets kommunikativa sida.

Den individuella disciplineringen

Enligt de samlade resultaten av den här utvärderingen tycks bildundervisningen bedrivs som individuellt arbete med hög grad av elevinflytande. Idag finns en tämligen utbredd uppfattning om att elever behöver få mer individualiserad undervisning, möjlighet till fler val och få mer inflytande. Med ökade krav på individualisering och individuellt elevinflytande finns dock en risk att det som egentligen tränas är elevernas förmåga:

- att välja rätt innehåll i förhållande till kursplan, betygskriterier (öppet redovisade av läraren och ibland de av läraren underhand och delvis dolda kriterierna) samt i förhållande till egen förmåga
- att själv bestämma form och material för genomförandet samt tidsåtgång
- att disciplinera sig till att faktiskt genomföra den uppgift eleven har förelagt sig själv.

Om dessa förmågor står inte mycket i läroplan och kursplaner utom om ansvarstagande. Däremot står det en hel del om vissa demokratiska värden såsom alla människors lika värde, solidaritet med svaga och utsatta, jämställdhet och liknande. De grundläggande demokratiska fri- och rättigheterna berörs också. Man kan faktiskt på fullt allvar fundera på om det råder en värdekonflikt mellan att påverka unga människor att vara toleranta och samarbetsvilliga (medborgarinriktning), och samtidigt träna dem att välja rätt utifrån sina egna intressen och förutsättningar (konsumentinriktning) samt disciplinera sig att genomföra det de har föresatt sig. Vilken innebörd man lägger in i läroplanens begrepp är förstås en tolkningsfråga. Om tolkningarna av medborgar- och konsumentbegreppen inte är alltför extrema kan förmodligen båda sorternas värden (individbaserade och kollektiv/ medborgarbaserade) samexistera. Det torde väl vara det som är skolans demokratiska uppdrag.

I bild, liksom i andra ämnen, möts elever i heterogena grupper, där alla medverkar utifrån olika förutsättningar. För de elever som inte känner sig "hemtama" i en självdisciplinerings skolkod (jfr. med Bernsteins begrepp code, t.ex. Bernstein 1990), eller inte har tränats i en sådan kod under en längre tid, finns risker för misslyckanden. De som inte knäcker koden, eller som inte riktigt kan klara av att disciplinera sig själva, är förmodligen de elever som redan tidigare har uppvisat svårigheter i skolan.

Det är förvisso ett klassiskt pedagogiskt dilemma att lyckas få till stånd undervisning som är anpassad till de många olika elever som samtidigt finns i en grupp, men det är inte säkert att en väldigt långt driven individualisering är lösningen (också på problemet med stora grupper). Individualisering kan säkert behövas, men behöver vägas mot de risker stora mått av självdisciplinering innebär - framför allt för de elever som redan uppvisar stora svårigheter med att styra sig själva. Individualisering och elevinflytande behöver också vägas mot demokratiska och sociala värden som tolerans, hänsyn, rättvisa och respekt som till sin natur innefattar kollektiva värden och ansvar, och inte individuella rättigheter.

Litteraturförteckning
Tabellförteckning
Bildförteckning

Litteraturförteckning

Tryckta källor

Adelsten, Nils (2002), *Interikonicitet En semiohermeneutisk studie*, Wallin & Dahlholm ISBN 91-628-5538-7.

Aschenbrenner, Jenny (2003), ”Populärkultur – ett sätt att slippa tänka”, *Västerbottens-Kuriren* 2003-04-30.

Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003), *Kultur och estetik i skolan*, Rapporter om utbildning 9/2003. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Bernstein, Basil (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, Codes and Control*. London and New York: Routledge.

Bouij, Christer och Bladh, Stephan (2003), ”Grundläggande normer och värderingar i och omkring musiklekräryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsprojekt” i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 2/2003, Umeå

Bresler, Liora (1991), ”Washington and Praire Elementary Schools, Danville, Illinois”. I Stake, Robert, Bresler, Liora, Mabry, Linda (1991), *Custom and Cherishing. The Arts in Elementary Schools. Studies of U. S. elementary schools portraying the ordinary problems of teachers teaching, drama, dance and the visual arts 1987–1990*. National Arts Education Research Center University of Illinois.

Castells, Manuel (1999), *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur*. Band 1: Nätverkssamhällets framväxt. Göteborg: Daidalos.

Croon, Anna och Palmquist, Lena (2001), ”Virtualisering och den sociala konstruktionen av kön och teknik”, i Kallin Westin, Lena och Palmquist, Lena *Från siffror till surfning Könsperspektiv på informationsteknik*, Lund: Studentlitteratur.

Dorn, Charles M. (1999), *Mind in art: Cognitive Foundations in Art Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.

Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2002), ”Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen”, i Skolverket (2002) *Att bedöma eller döma 10 artiklar om bedömning och betygsättning*, Stockholm: Liber.

- Eisner, Elliot W. (1996), "Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in Search of Practise" i Boughton, Doug, Eisner, Elliot W., & Ligtvoet, Johan (eds.), *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*, New York London: Teachers College Press.
- Eklund, Stig och Henriksson, Widar (1995), *Bilduppfattning. Granskning av en mätprocedur samt ämnesteoretisk värdering av procedurens resultat*, Rapport nr 3, 1995, Umeå: lärarutbildningen Institutionen för estetiska ämnen
- Eklund, Stig, Backman, Jarl och Henriksson, Widar (1993), *Bildundervisningens betingelser, bildanalys och bildframställning. Del av den nationella utvärderingen av grundskolans årskurs 9 våren 1992*, Rapport nr. 1, 1993, Umeå: Institutionen för estetiska ämnen i Lärarutbildningarna.
- Elsner, Catharina (2000), "Så tänker lärare i estetiska ämnen" i *Häftan för didaktiska studier 70/71*, Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, HLS Förlag.
- Florida, Richard L. (2002), *The Rise of the Creative Class*, New York: Basic Books.
- Harland, John, Kinder, Kay, Lord, Pippa, Stott, Alison, Schagen, Ian, Haynes, Jo with Cusworth, Linda, White, Richard och Paola, Riana (2000), *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*, National Foundation for Educational Research: The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ.
- Imsen, Gunn (1988), *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*, Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn (1992), *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*, Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn (2000), *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*, Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Marlène (2002), *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*, Studies in Educational Sciences 183, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Josefsson, Dan (ed.) (2000), *Välkommen till dramafabriken. En avslöjande granskning av medieindustrin*, Stockholm: Ordfront.
- Kohlberg, Lawrence (1981), *The Philosophy of Moral Development: Essays on Moral Development (volume I)*. San Francisco: Harper and Row.
- Kollberg, Py (2001), "Datorer för flickor och pojkar" i Kallin Westin, Lena och Palmquist, Lena, *Från siffror till surfning Könsperspektiv på informations-teknik*, Lund: Studentlitteratur.

- Kress, Gunther och van Leeuwen, Theo (2001), *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1962) *Läroplan för grundskolan*, Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- Lindström, Lars (2002), *Produkt och processvärdering i skapande verksamhet, Att bedöma eller döma*, Stockholm: Skolverket.
- Lindström, Lars, Ulriksson, Leif och Elsner, Catharina (1999), *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*, (US 98), Skolverket, Stockholm, Liber.
- Ljunghill, Lena Fejan (2001), ledaren, *Pedagogiska magasinet* nr. 3/2001.
- Löfstedt, Ulla (1985), *Barns bildspråkliga utveckling, en sammanställning av teorier om barns teckningsutveckling*. Pedagogiska rapporter nr, 9 1985. Inst. För beteendevetenskap, Högskolan i Jönköping.
- Marner, Anders (1997), "Ryktet om måleriets död är inte överdrivet. Om den uppsökande och maskingjorda konstens sprängkraft" i *90-tal* mars 1997 nr. 20 och samma artikel http://www.educ.umu.se/~marner/artikel_ryktet.html (2004-10-06)
- Nordström, Gert Z. & Åstrand, Anders (1999), *Från löpsedel till webb. En studie av den iscensatta nyheten i papperstidningen*, Rapport 176, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar.
- Nordström, Gert Z. (1991), "Naturalism och kulturism i bildpedagogiken" i Hansson, Hasse et al., *Barns bildspråk Childrens Pictorial Language*, Stockholm: Carlssons.
- Nordström, Gert Z. (2002), *Terrorkriget i kvällspressen*, Rapport 184, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar.
- Nordström, Gert Z. (2003), *Bagdad-Bob, menige Jessica Lynch och Circus Saddam Irakkriget iscensatt i svenska medier*, KBM:s temaserie 2003:1, Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Nordström, Gert Z. red. (1996), *Bilder av en katastrof*, Rapport 168-4, Stockholm: Stiftelsen för psykologiskt försvar.
- Parsons, Michael J. (1990), *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedersen, Kristian (1991), "Bo's bilder" i Hansson, Hasse et al., *Barns bildspråk Childrens Pictorial Language*, Stockholm: Carlssons.

- Pedersen, Kristian (1999), *Bo's billedbog – en drengs bildmaessige socialisation*, Köpenhamn: Dansk psykologisk forlag.
- Pettersson, Sten och Åsén, Gunnar (1989), *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*, Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Ragnerstam, Bo (1982), "En historisk kontinuitet" i *Bild i skolan* 1.1982.
- Skolverket (1993), *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Bild. Huvudrapport. Skolverkets rapport nr. 22*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998), *Lärare i grundskolan samt i praktiskt-estetiska ämnen i gymnasieskolan – tillgång och behov*, Skolverkets rapport nr 151.
- Skolverket (2000a), *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002), *Skolverkets lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1986), *Lgr 80 Läroplan för grundskolan*, Stockholm: Liber.
- Stake, Robert, Bresler, Liora och Mabry, Linda (1991), *Custom and Cherishing. The Arts in Elementary Schools. Studies of U. S. elementary schools portraying the ordinary problems of teachers teaching, drama, dance and the visual arts 1987–1990*. National Arts Education Research Center University of Illinois.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken*, Stockholm: Prisma.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2002), *Pedagogiskt arbete och kön*, Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (u.å.), *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo 94 Lpf 94*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wertsch, James V. (1998), *Mind as Action*, New York Oxford: Oxford University Press.
- Westlund, Ingrid (2003), *Gränslöst arbete – inom vissa gränser. Lärares och rektorers uppfattning om arbete utan timplan i grundskolan*, PiUS Pedagogik i utbildning och skola, Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Wetterholm, Hans (2001), *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar och elever gör bilder*, Studia psychologica et paedagogica, series altera CLVIII, Malmö: Inst. för pedagogik Lärarhögskolan.

Ågren, P-O (2001), "Domesticering genom virtualisering. Att ta till sig tekniken till skillnad från att ta tekniken till sig" i Kallin Westin, Lena och Palmquist, Lena, *Från siffror till surfning Könsperspektiv på informationsteknik*, Lund: Studentlitteratur.

Åsén, Gunnar (1992), "Från linearritning till bild" i Lind, Ulla, Hasselberg, Kersti och Kühllhorn, Britt-Marie (red.), *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*, Stockholm: Skolverket Utbildningsradion, 10ff.

Åsén, Gunnar (1997), "Ett ämne före sin tid: Teckning" i Børre Johnsen, Egil, Lorentzen, Svein, Selander, Staffan och Skyum-Nielsen, Peder, *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*, Stockholm: Universitetsförlaget.

Åsén, Gunnar (1999), "Inför millenieskiftet: Röster om bildämnet och bildundervisningen 200 år" i *Bild i skolan* 4/1999.

Otryckta källor

Alexandersson, Mikael (2000), *De estetiska arbetsprocesserna i skolan*. Skolverket: Dnr 98:1734. Seminarium inom ramen för projektet Kultur för lust och lärande, 6 april, 2000.

Arvola, Auli, Eriksson, Inger och Jedemark, Marie (2003), *Kort sammanfattning av projektet Timplanelösa skolors miljöer för lärande*. Lärarhögskolan i Stockholm, Timplanedelegationen, <http://www.timplanedelegationen.gov.se/index.asp?h=12> (2003-05-08).

Folkestad, Göran & Lindgren, M. (2003), *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*, Musikhögskolan, Göteborgs universitet.

Framtidsformer – Handlingsprogram för arkitektur, formgivning och design Regeringens proposition 1997/98:117.

Henriksson, Widar (2002), föreläsning. Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, 2002-12-10.

Kleveland, Åse, i *Studio ett* i Sveriges Radio P1 030815.

Kristiansson, Martin (2003), "Del 2" i *Karlstads universitet Sammanfattning av delrapport 1 från Karlstads universitet*. Timplanedelegationen, <http://www.timplanedelegationen.gov.se/index.asp?h=12> (2003-05-08).

Näringsdepartementet, Pressmeddelande, *20 miljoner till nationellt designprogram*, 2003-02-13

Pagrotsky, Leif, *God design ger extra värde*, Regeringskansliet, 2002-03-26.

Selg, Håkan, *Om kvinnors användning av Internet eller "När kvinnan äntligen har tid sitter mannen framför PC:n"*, Rapport nr. 49/2002. IT-kommissionen <http://www.itkommissionen.se/index-2.html>.

Skolverkets styrdokument för grundskolan/ bild: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&car=0304&infotyp=23&skolform=11&id=3869&extraId=2087> (2003-10-15).

Skolverket (2000b), *Den hägrande framtid ...?* Regeringsuppdrag "Konsekvenser av de nya behörighetsprogrammen till gymnasieskolan" – slutrapport (regeringsbeslut 49, 1998-12-17), Dnr: 2000: 1491, Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/> (2003-05-08).

Sonesson, Göran, *The culture of modernism*. Paper vid Conference at Second International Congress of the Nordic Association for Semiotic Studies, Lund, July 27–29, 1992. http://www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/cult_mod_1.html (2004-10-06).

Timplanedelegationens hemsida, <http://www.timplanedelegationen.gov.se/index.asp?h=12>.

Wetterholm, Hans (2003), *Bildkommunikation – produkt och/eller process*, opublicerat manuskript i projektet *Mål och styrdokument – analys och utveckling* (MÅS-projektet) Skolverket.

Tabellförteckning

- Tabell 1. Andel och antal lärare fördelade efter tjänstgöringsgrad inom bildämnet.
- Tabell 2. Rangordning av lärares utsagor om de kriterier som betyder mest vid bedömning.
- Tabell 3. Andel tid fördelat på olika moment i bild 1992 och 2003.
- Tabell 4. Andel lärare fördelat på olika sätt att meddela eleverna hur det går för dem i bild.
- Tabell 5. Fråga 39. Fördelning av elevsvar på olika stadier.
- Tabell 6. Fråga 40. Fördelning av elevsvar på olika stadier.
- Tabell 7. Fråga 41. Fördelning av elevsvar på olika stadier.
- Tabell 8. Fråga 42. Fördelning av elevsvar på olika stadier.
- Tabell 9. Fråga 38. Fördelning av elevsvar på olika kategorier.
- Tabell 10. Fråga 43. Fördelning av elevsvar på olika kategorier.
- Tabell 11. Fråga 44. Fördelning av elevsvar på olika kategorier.
- Tabell 12. Fråga 45. Fördelning av elevsvar på olika kategorier.
- Tabell 13. Fråga 37. Hur anser du som elev att följande påståenden stämmer med vad som du anser vara viktigt vid bedömning i bildämnet?
- Tabell 14. Andel lärare i procent fördelade på olika svarsalternativ avseende hur stor andel av eleverna som uppnått olika uppnåendemål för år 9.
- Tabell 15. Slutbetyg i bild i år 9, 2003.
- Tabell 16. Korstabulering för slutbetyg i år 9 i bild, 2003 och kön utifrån personnummer.
- Tabell 17. Andel lärare fördelat på olika faktorer av betydelse för bristande resultat.
- Tabell 18. Lärares bedömning av elevernas arbete under processtudien, Ada-skolan.
- Tabell 19. Lärares bedömning av elevernas arbete under processtudien, Beda-skolan.
- Tabell 20. Lärares bedömning av elevernas arbete under processtudien, Cia-skolan

- Tabell 21. Lärarens bedömning av elevernas arbete under processtudien, Disa-skolan.
- Tabell 22. Om du ser tillbaka på ditt bildarbete och på dina loggboksanteckningar, hur anser du att du genomfört följande? Kriterier fördelade efter svaren Mycket bra eller ganska bra.
- Tabell 23. Elevenkäten i processtudien. Vilka av nedanstående påståenden stämmer med Din upplevelse av bildämnet? Påståenden som stämmer Mycket bra eller Ganska bra i procent.
- Tabell 24. Elevernas bedömning av sina insatser under arbetspassen mätt i vilket betyg de anser sig förtjänta av.
- Tabell 25. Korstabulering av frågorna Vem bestämmer vad du ska göra för bildarbete? och Elever kan påverka innehållet i bildämnet.
- Tabell 26. Korstabulering av frågan Vem bestämmer vad du ska göra för bildarbete? och slutbetyg i bild år 9.
- Tabell 27. Korstabulering av frågorna Vem bestämmer vad du ska göra för bildarbete? och Läraren undervisar bra.

Bildförteckning

- Bild 1. Gustave Caillebotte: Paris: *A rainy day*, 1877.
Art Institute of Chicago.
- Bild 2. Marc Chagall: *I and the Village*, 1911,
Museum of Modern Art, New York.
- Bild 3. Pablo Picasso: *Three Musicians*, 1921,
Museum of Modern Art, New York.
- Bild 4. Duane Hanson *Supermarket Shopper* 1970,
Ludwig Forum für Internationale Kunst, Aachen.
- Bild 5. Gravsättningen av Fadime
- Bild 6. Annonser för Macromedia datorprogram.
- Bild 7. Annonser för Samsung mobiltelefon.
- Bild 8. Oljeskildrad fågel
- Bild 9. Landskapsbild i expressionistisk stil. Elevarbete.
- Bild 10. Surrealistisk kombination av oväntade element. Elevarbete.
- Bild 11. Dikt och bildmontage. Elevarbete.
- Bild 12. En fotografisk berättelse. Elevarbete.
- Bild 13. Edvin luktar fisk, framsida. Elevarbete.
- Bild 14. Edvin luktar fisk, baksida. Elevarbete.
- Bild 15. Informationsbilder till skolans fik. Elevarbete.
- Bild 16. Del av utställning i biblioteket. Elevarbete.
- Bild 17. Bruset. Elevarbete.

I denna ämnesrapport inom ramen för Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03), redovisas en fördjupad analys av resultaten i ämnet bild.

Rapporten är framtagen vid Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet, som på Skolverkets uppdrag har genomfört utvärderingen av ämnet bild. De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Skolverket

www.skolverket.se