



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 1 för ämneslärarexamen inriktning gymnasieskolan Grundnivå

Samtidskonstens roll och betydelse inom bildundervisningen

En litteraturstudie av forskning som behandlar samtidskonst och undervisning

Författare: Mikael Gjørwell
Handledare: Ann-Louise Sandahl
Examinator: Cecilia Strandroth
Ämne: Samtidskonst och undervisning
Kurskod: BP2006
Poäng: 15 HP
Examinationsdatum:2018-06-08

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstrakt

Denna studie undersöker de faktorer som kan påverka samtidskonstens roll och betydelse i dagens bildundervisning genom att titta på resultat från tidigare studier relaterade till ämnet. Studien är en systematiskt litteraturstudie med kvalitativ ansats, baserad på hermeneutisk metod. Resultatanalysen består av två delar där den första delen utgörs av en begreppsanalys vilken i sig är uppdelad i en semantisk analys och en diskriminationsanalys. Begreppsanalysen har som syfte att definiera de för litteraturstudien centrala begreppen konst samt samtida konst. Litteraturstudiens andra del består av en analys av tidigare forskning. Två frågor ställdes i syfte att förstå vilka faktorer som påverkar samtidskonstens vara eller icke vara i bildundervisningen, varav den första undersöker vilka påverkansfaktorer forskningen finner gällande samtidskonstens roll, betydelse och omfattning i bildundervisningen och den andra vilka perspektiv forskningen ger på hur samtidskonstundervisning bedrivs. Forskningen visar att samtidskonsten ses som ett avvikande innehåll som främst behandlas utanför en skolkontext i ett formen av ett extramuralt lärande. Samtidskonsten som innehåll riskerar således att endast behandlas på samtidskonstens egna premisser av lärare som har ett genuint intresse för ämnet. När samtidskonsten inkluderas i undervisningen öppnar det upp för samtal och diskussioner om dagsaktuella ämnen som relaterar till elevers livsvärld. Samtidskonstundervisningen för även med sig viss problematik som försvårar implementeringen i bildämnet. Begreppsförståelse, ämneskonception, svårigheter vid bedömning och en radikalt annorlunda syn på bilden som uttryck jämfört med traditionell undervisning nämns i forskningen som faktorer som påverkar samtidskonstens vara eller icke vara i bildundervisningen

Nyckelord: samtidskonst, bildundervisning, museipedagogik, bilddidaktik

Innehåll

1	INLEDNING	3
2	PROBLEMFÖRMULERING.....	5
3	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	7
3.1	SYFTE	7
3.2	FRÅGESTÄLLNINGAR	7
4	BAKGRUND.....	8
4.1	KONSTEN I RELATION TILL BILDÄMNET FRÅN ÅR 1940 TILL IDAG.....	8
4.2	KONSTENS FÖRHÅLLANDE TILL SKOLAN OCH BILDÄMNET	9
5	METOD OCH URVAL.....	11
5.1	METOD.....	11
5.2	SÖKORD OCH LITTERATUR	12
5.3	URVAL.....	13
5.4	VALIDITET	14
5.5	RELIABILITET	15
5.6	FORSKNINGSETIK.....	15
5.7	PRESENTATION AV FORSKARE	15
6	ANALYTISKA KRITERIER	18
7	RESULTATANALYS DEL I - BEGREPPSANALYS	19
7.1	SEMANTISK BEGREPPSANALYS AV BEGREPPEN KONST OCH SAMTIDA KONST	19
7.2	DISKRIMINATIONSANALYS AV BEGREPPEN KONST OCH SAMTIDA KONST	20
8	RESULTATANALYS DEL II - SAMTIDSKONSTENS VARA ELLER ICKE-VARA I BILDUNDERVISNINGEN	22
8.1	SAMTIDA KONST OCH DEN TRADITIONSBUNDNA DIDAKTIKEN.....	22
8.1.1	<i>Sammanfattning av rubrik 8.1</i>	24
8.2	LÄRARES ATTITYDER TILL SAMTIDA KONST I UNDERVISNINGEN.....	24
8.2.1	<i>Sammanfattning av rubrik 8.2</i>	27
8.3	LÄRARES ÄMNESKOMPETENS OCH FÖRMÅGA ATT KLASSIFICERA DET NYA.....	28
8.3.1	<i>Sammanfattning av avsnitt 8.3</i>	28
8.4	PEDAGOGISKA STRATEGIER.....	29
8.4.1	<i>Sammanfattning av rubrik 8.4</i>	31
8.5	ELEVERS INTERAKTION MED OCH TANKAR OM SAMTIDA KONST OCH BILDÄMNET	32
8.5.1	<i>Sammanfattning av avsnitt 8.5</i>	35
9	RESULTATDISKUSSION.....	36
9.1	PÅVERKANSAKTORER.....	36
9.2	SAMTIDSKONSTUNDERVISNING	37
10	METODDISKUSSION.....	39
11	SLUTSATS	40
12	VIDARE FORSKNING	41
13	LITTERATURFÖRTECKNING	42

1 INLEDNING

Under min yrkesverksamma tid som lärare samt under min verksamhetsförlagda utbildning har jag ofta mött en blasé, ointresserad eller rent av negativ attityd till samtidskonst från elever. Attityden delas både av de som har och av de som inte har estetisk verksamhet på schemat. Detta kan indikera att vissa elever inte är mottagliga för den pedagogik som förs vilken ämnar lyfta relevansen hos fenomenet samtidskonst för varje enskild elev och för samhället i stort. Det kan även finnas brister i undervisningen gällande samtidskonst som bidrar till denna attityd. Samtidskonstens samhällsfunktion som provokatör, kritiker och undersökande kraft, vilken utan rädsla behandlar moraliska och etiska problem och fenomen, har inte kommunicerats till eleverna på ett sätt som gör ämnet intressant. Istället uppfattas samtidskonst av majoriteten elever som ett fenomen som främst existerar inom konstvärden som institution och som eleverna därav inte kan relatera till. Elevernas ämneskonception tycks med andra ord påverka synen på bildämnet och i förlängningen även temat samtidskonst.

I ett inlägg från *Försteläraryblogger*, en blogg som drivs av Lärarförbundet, skriver bildläraren Damgaard (2016) om samtidskonstens betydelse i undervisningen. Förutom fördelarna med att eleverna genom konsten ges tillfälle att behandla frågor som rör etnicitet, identitet, skolkultur och normer ges de även möjlighet att förbättra sina förmågor och att inta ett kritiskt förhållningssätt till sin samtid. Det kritiska förhållningssättet tillsammans med ett fokus på förkunskap om och kring ämnet samtidskonst samt en tematisk inriktning skapar enligt Damgaard en plattform från vilken eleverna kan producera egna verk som frångår den annars så kravfyllda skolvardagen.

Även Söderholm (2016), skribent för *Sydsvenskan*, talar i en av sina artiklar om konstens värdefulla funktion som katalysator för deliberativa samtal¹ om ämnen som rör inte bara skolans värdegrund utan även makt, konsumtion och ideologi. Samtidskonsten granskar, reflekterar och bryter ner vår samtid och gör den till föremål för analys. Elever som ges förmågan att tolka sin samtid och den konst som representerar den når en fördjupad förståelse för samhället, något som gagnar samhället i stort.

De estetiska ämnena är sedan 2011 inte längre kärnämnen inom gymnasieskolan vilket leder till att elever väljer andra kurser som ger extra poäng inför vidare studier. Det sorgliga i detta

¹ Deliberativa samtal är ett pedagogiskt verktyg där deltagarna på ett respektfullt sätt deltar i ett problematiserande samtal. Samtalsformen öppnar upp för diskussioner där deltagarna på ett demokratiskt sätt kan dela med sig av sina åsikter om utmanande ämnen.

är att elever då riskerar att förlora viktiga kompetenser inom visuell litteracitet till förmån för skriftbaserad litteracitet. I läroplanen för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen (2017a) finns följande text att läsa under rubriken *Skolans uppdrag* ”I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.” (ibid, s 10) och ”Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet.” (ibid.), detta i syfte att skapa en harmonisk utveckling hos elever. I *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* är det ett övergripande mål att varje elev efter avslutad studietid ska ha ”kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet” (Skolverket 2011:10) och i examensmålen för estetiska programmet står det att:

Utbildningen ska utveckla elevernas kunskaper i och om de estetiska uttrycksformerna och om människan i samtiden, i historien och i världen utifrån konstnärliga, kulturella och kommunikativa perspektiv. (Skolverket 2010: 10)

Även förmågan att ”skapa, uppleva och tolka konst och kultur” (Skolverket 2011:43) uttrycks som centralt för utbildningen.

2 PROBLEMFÖRMULERING

År 2003 genomfördes en nationell utvärdering av grundskolan vilken visade att det för ämnet bild var bildframställning för hand som var den vanligaste aktiviteten i klassrummet och att samtidskonsten gavs lite utrymme. Detta framkommer i den analys av resultatet som genomfördes 2005 (Marner, Örtegren, & Segerholm 2005: 74). En anledning till att den samtida konsten gavs knappt utrymme var att lärarna inte värdesatte kännedom om konst som ett viktigt bedömningskriterium och därför inte gav temat något större utrymme i undervisningen (ibid: 111, 112). Ett exempel på detta var att arbeten med nutida bilder och med professionella yrkesutövare var ovanligt (ibid: 77). Vidare fann man i utvärderingen att ungdomars konstförståelse spretar och att detta ställer stora krav på läraren att göra konstruktiva didaktiska val (ibid: 98).

Elevernas konstförståelse anses öppna upp för deliberativa samtal (se not 1) om samtidskonstens kommunikativa förmåga och relevans i elevernas livsvärld, detta i syfte att främja lärandemål så som förståelse för samtida konst och kulturbilder (ibid: 98, 115, 145, 148). Analys av utvärderingens resultat konstaterar att eleverna behöver delta i ”museibesök, bildsamtal kring konstbilder, diskussioner kring vad konst kan vara” samt delta i ett ”fördjupat studium av förebilder i samband med bildframställning” (ibid: 148). År 2011 initierade Skolverket en utvärdering av ämnena bild, musik och slöjd i grundskolan med fokus på årskurs 6 och 9. Där tas införandet av begreppet visuell kultur i *läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* och den vidare formuleringen av kommunikationsbegreppet in som exempel på en åtgärd vilken på ett tydligare sätt definierar konst som en kommunikativ mediering som ska ingå i undervisningsstoffet (Marner & Örtegren 2015: 23). Vad gäller undervisning i konsthistoria och samtida konst ger eleverna bilden av temat samtidskonst som underordnad konsthistoria där fokus ligger på konst från äldre tider (ibid: 70, 76). En jämförelse mellan rapporten från 2003 och rapporten från 2015 visar att lärare fortsatt lägger stor vikt vid förmågor som talar för en praktisk-estetisk ämneskonception och mindre vikt vid förståelse av och kunskap om samtida konst vilket får till följd att eleverna tolkar verk utifrån aspekter av realism, skönhet och verkets expressivitet (ibid: 135, 136). Detta leder i sin tur till att lärare, för att uppnå betygsriterierna för årskurs 9, behöver omvärdera, omstrukturera samt individualisera undervisningen för att på så vis utveckla elevernas konstförståelse.

I det centrala innehållet för ämnet Bild i årskurs 7–9 (Skolverket 2017: 28) preciseras området bildanalys som innehållande analys av samtida konst och dess meningsskapande funktion. Vad

som uttrycks är även kravet på att elever ska kunna tolka såväl samtida som historiska bilder. De ska även kunna använda samtida eller historiska bilder som inspiration i det egna bildskapandet. Här kan ett antagande göras att det ligger på lärarens ansvar att tillhandahålla elever nödvändiga kunskaper som möjliggör för en produktion och/eller analys av samtida (konst)bilder sett till det centrala innehållet i kombination med kunskapskraven. En grundläggande begreppsförståelse hos eleverna är också nödvändig för att de ska kunna relatera till kunskapskraven.

Samtidskonstens normbrytande förmåga ställer oss inför nya perspektiv genom vilka fenomen representeras. Dessa nya synsätt utmanar föreställningar om och konstruktioner av professionella och kunskapsmässiga värden. Hur möter lärare inom bildområdet dessa utmaningar och vilka attityder har lärare och elever gentemot samtidskonst?

3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

3.1 SYFTE

Denna litteraturstudie avser undersöka den bilddidaktiska forskningens syn på samtidskonst. Syftet är tvådelat, där det ena syftet är att synliggöra värderingar och attityder kring den samtida konstens position, betydelse och bidrag till undervisningen. Studiens andra syfte är att synliggöra de bilddidaktiska val som utgår från samtidskonsten som tema.

3.2 FRÅGESTÄLLNINGAR

- Vilka påverkansfaktorer finner forskningen gällande samtidskonstens roll, betydelse och omfattning i bildundervisningen?
- Vilka perspektiv ger forskningen på hur samtidskonstundervisning bedrivs?

4 BAKGRUND

Bakgrunden presenteras i två avsnitt, *En historisk översikt över konsten i relation till bildämnet från 1940 till idag* samt *Den samtida konstens förhållande till skolan och bildämnet*. Bakgrunden avser tillhandahålla en allmän överblick över dels konstens inverkan på bildundervisningen i närtid, dels de områden som studiens syfte och frågeställning ämnar behandla.

4.1 KONSTEN I RELATION TILL BILDÄMNET FRÅN ÅR 1940 TILL IDAG

Modernismens och den non-figurativa bildens intåg i den samtida konstvärden under 1940-talet, tillsammans med nya perspektiv på lärande och ett blomstrande samhällsintresse för konsthändelser, gjorde att man i slutet av 1940-talet ifrågasatte teckningsundervisningens avbildningspedagogik (Pettersson & Åsén 1987: 93, 96, 101; Åsén 2006: 114). Fostran genom konsten var det nya och skolan blev en viktig aktör i förmedlandet av konst till den nya generationen (Pettersson & Åsén 1987: 93). Konstfostran och konstkännedom var inte bara steg i undervisningen utan konkreta slutmål. Den normkritiska samtida abstrakta konsten, som istället för att avbilda den objektiva verkligheten förmedlade den inre subjektiva verkligheten, användes som förebild i undervisningen (ibid: 102). Under de följande två decennierna skedde ett betydande skifte från avbildning till fritt skapande. Detta innebar att synen på lärarrollen förändrades och att sociala och kulturella konventioner spelade en större roll vid bedömning av elevarbeten (Åsén 2006: 115). Idén om det fria skapandet gick hand i hand med samtidskonstens bestämda avståndstagande från avbildande och estetiskt tilltalande konst. Under perioden 1950–1960 låg mycket av undervisningens fokus på den konstnärliga bilden, men mot slutet av denna period introducerades ett nytt begrepp som skulle komma att förändra bildämnet i grunden, nämligen bildkommunikation. Behovet av att utveckla elevernas bildkommunikation argumenterades utifrån den växande visuella värld som omgav eleverna (Pettersson & Åsén 1987: 107; Åsén 2006: 116). Detta betydde inte enbart en inkludering av ny media i bildundervisningen, eller teckningsundervisningen som det då hette, utan även en omprövning av det traditionella konstbegreppet (Åsén 2006: 116). Gymnasiereformen under 1960-talet introducerade konsthistoria som ett nytt valbart ämne på vissa linjer (Pettersson & Åsén 1987: 116) och under 1970-talet infördes teckningsämnet på vissa två – och treåriga linjer. Här låg fokus på smakfostran snarare än på yrkeskvalificerande kunskaper (ibid: 117). Vad bilder kommunicerar och hur man kan gå till väga i analysen av bilder blev således centrala kunskaper under 1970 – och 1980-talet.

Enligt Åsén (2006: 117) sker förändring långsamt och även om läroplaner på en formuleringsnivå ämnar tillhandahålla en undervisning som relaterar till samtidens kulturyttringar, misslyckas skolan med att leva upp till dessa läroplansformuleringar. Dagens skola behöver enligt Åsén (2006: 119) vara vaken och se till de nya bildkommunikativa medier genom vilka samtidskonsten förmedlas. Thavenius (2005: 15; 2003: 144) menar att skolan har misslyckats med att inkludera eller anpassa undervisningen efter de konstformer som växt fram under de senaste 50 åren. Dessa konstformer har radikalt förändrat synen på konst och därför tagit ett stort kliv bort från den äldre traditionella konsten, trots lärarkårens kritik mot ett stagnerat undervisningsinnehåll. Pettersson och Åsén (1989: 45–47) påstår att varje samhälle behöver föra sin kultur vidare till nästa generation för att inte riskera undergång och menar på att utbildningssystemet har en betydande roll i att föra vidare den kultur som anses vara betydande eller viktig av institutionen i sig.

4.2 KONSTENS FÖRHÅLLANDE TILL SKOLAN OCH BILDÄMNET

Under rubriken *Syfte* i läroplanen för grundskolan står det att bildundervisningen ska utveckla elevens förmåga att ”analysera (...) samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner.” (Skolverket 2017a: 28) och i kunskapskraven för årskurs 9 (Skolverket 2017a: 32) nämns förmågan att använda ämnesspecifika begrepp i arbetet med, kring och om samtidskultur. I läroplanen för gymnasieskolan nämns istället elevens förmåga att reflektera över de visuella uttryck som ryms inom vad Skolverket formulerar som den ”mångskiftande visuella kulturen” (Skolverket 2011: 44). I kursplanen för ämnet Bild (Skolverket 2017b: 1, 3–4) finner man i grundkurserna stöd för en undervisning som utvecklar elevens tekniska kunnande samt analysförmåga av professionella gestaltningar inom den visuella kulturen. I bildkurserna på avancerad nivå finns stöd för en undervisning som utvecklar elevernas kunskap om samtidskonstens olika uttryck samt ett fokus dels på elevens tekniska skicklighet i nya tekniker och medier och dels på elevens förmåga att problematisera och utforska genom att experimentera (Skolverket 2017b: 15–16).

Bourdieu (1993: 217–218) hävdar även att individer som inte har konstnärlig utbildning riskerar att enbart analysera eller bedöma konstverk utifrån dess realistiska representation. De saknar med andra ord de verktyg eller nycklar som behövs för att avkoda den samtida konst som inte bygger på familjära koder. En undervisning som inte tillhandahåller elever med en rik förståelse av kulturella koder kan utifrån Bourdieus tankar ses som ett system som bestämmer vilka klassificeringar eller kategoriseringar som görs tillgängliga. Elever går på så vis miste om en

konstnärlig kompetens, alltså vetenskap om hur konstyttringar kan te sig och hur de relaterar till betraktare och omvärld vid tillfället då det skapades.

Eisner (2002) menar att konstformer, förutom att vara det fysiska uttrycket för vår idévärld, också tillhandahåller oss med verktyg och tillfällen till lärande. Vissa problem kräver ett visst tankesätt eller uttryckssätt och konstens kvalitativa natur hjälper oss att besvara problemformuleringar som i många fall, men inte nödvändigtvis, relaterar till just konsten eller det estetiska (Eisner 2002: 19). Eisner (2002: 15) argumenterar för att konstnärliga yttringar kräver ett komplext tänkande och till stöd för sin argumentation hänvisar han till Dewey, en av den progressiva lärandeteorins grundare (Sederholm 1998), som även han ansåg att genuina konstyttringar kräver ett komplext tänkande. Verket i sig självt erbjuder oss drag utifrån vilka meningsskapande bildas, men meningsskapandet utgår också i allra högsta grad från vad vi själva bär med oss när vi upplever verket (Eisner 2002: 17; Bourdieu 1993: 215–217). Vad konstnärer gör, i ett försök att brygga avståndet mellan dessa två, är att försöka skapa sig en medvetenhet om vilka emotionella responser som eftersöks hos betraktaren samt skaffa sig tillräcklig teknisk kunskap för att kunna frambringa just de emotionella responser som önskas (Eisner 2002: 18). De koder som konstnärer använder måste förstås av betraktaren. Denna förståelse byggs som tidigare nämnts upp av skolan och mer specifikt genom bildundervisningen.

5 METOD OCH URVAL

Urval och metod presenteras i sju avsnitt. I avsnittet *Metod* redogörs det för den metod som använts för arbetet samt genom vilket sätt det inhämtade materialet analyserats. Avsnittet *Sökord och litteratur* redogör för vilka databaser som använts för att inhämta materialet till studien och följs av avsnittet *Urval*. Avsnitten *Validitet* och *Reliabilitet* redogör för litteraturens samt studiens lämplighet och trovärdighet. Därefter följer avsnittet *Forskningsetik* och slutligen, i avsnittet *Presentation av forskare*, redovisas ett axplock av den forskning och de forskare vars bidrag ses som betydande för litteraturstudien.

5.1 METOD

Den metodansats som används är en litteraturstudie av formen systematisk litteraturstudie med en kvalitativ ansats (Eriksson Barajas et al. 2013: 43) där resultatanalysen sker utifrån *hermeneutisk* metod, detta i syfte att placera innehållet i en teoretisk och historisk kontext där bakomliggande idéer och teoretiska perspektiv vägs in i analysen av empirin. Den hermeneutiskt guidade analysen används för att granska litteraturen utifrån ”den historiska och sociala kontext i vilken texten producerades” (Bryman 2016: 507). En forskare som arbetar utifrån en hermeneutisk metod strävar således efter att se en helhet, där texten analyseras utifrån ett semiotiskt perspektiv för att finna konventioner som påverkat texten, utifrån skribentens syfte och intresse samt utifrån sammanhang där den övergripande sociala och historiska kontexten ses som betydande för tolkningen (ibid.). I syfte att klargöra granskningen av forskningslitteraturen gjordes en mindre begreppsanalys som bidrar med förståelse om hur begreppet konst och samtida konst har använts och kan förstås i ett historiskt och konstpedagogiskt perspektiv. Begreppsanalysen består av en mindre semantisk² analys där begreppets innebörd i ordböcker är fokus för granskning samt en mindre diskriminationsanalys³ där begreppets innebörd granskas utifrån relevanta källor, varav vissa ingår i litteraturstudiens resultatanalys. Definitionen av de begrepp som ingår i en begreppsanalys jämförs utifrån hur de behandlas i den valda forskningen samt annan litteratur som ingår i studien (Eriksson Barajas et al. 2013: 33).

Studiens kvalitativa ansats innebär att forskaren ser på forskningen utifrån ett induktivt synsätt, där tolkning av den föränderliga verklighet som forskningen behandlar står i fokus (Bryman

² Semantik förstås som det vetenskapliga studiet av språklig betydelse, innebörd och tolkning.

³ I en diskriminationsanalys framkommer begreppens olika dimensioner genom att närliggande eller besläktade begrepp ställs mot varandra. Syftet är att klargöra eller omdefiniera ett befintligt begrepp utifrån relevanta teorier, perspektiv och/eller paradigmer.

2016: 39–41, 361). I en systematisk litteraturstudie sker en kritisk granskning av resultaten från ett flertal studier, detta för att undvika att relevant evidens går forskaren obemärkt förbi (Eriksson Barajas et al. 2013: 28; Dimenäs 2007: 101) samt för att stärka forskningens trovärdighet (Bryman 2016: 97). Anteckningar fördes kontinuerligt i syfte att upptäcka och återupptäcka resultat som var av intresse för studien. Eriksson Barajas et al. (2013: 155) listar ett antal kriterier vilka forskare kan utgå ifrån i sin kritiska granskning och värdering av forskningslitteratur. Dessa kriterier behandlar reliabilitet, validitet, begreppsförståelse, metod och tydlighet samt ligger till grund för värderingen och granskningen av den litteratur som behandlas i denna studie.

I ett första skede granskades forskningens syfte, resultat samt resultatets giltighet i syfte att få en överblick över forskningens kvalitet. Resultatet sammanställdes och analyserades utifrån flera för studien relevanta problemområden. Sammanställningen presenteras i löpande text innehållande, i varierande grad, information om publikationernas bibliografi, syfte, metod, urval, resultat och slutsats (Eriksson Barajas et al. 2013).

5.2 SÖKORD OCH LITTERATUR

Följande sökord prioriterades, både som enstaka ord och i kombination med varandra: *Bildundervisning, konst, samtida konst, samtidskonst, museididaktik, didaktik, pedagogik, art, arts, education, contemporary, high school, attitudes, högstadie, grundskola, gymnasie, second education, secondary school, upper, estetik, aesthetic och estetiska lärprocesser.*

Booleska verktyg användes för att dels finna relevant forskning och dels utesluta forskning som inte rör sig inom forskningsområdet pedagogik (Thurén 2005:88). I Tabell 1 redovisas i begränsad omfattning nämnda och senare tillkomna sökord. Omfattningen begränsades utifrån sökningar som resulterade i relevant forskning. I kolumnen *sökord och antal träffar* redovisas för sökordet samt antalet träffar i parentes.

Tabell 1 Databaser, sökord och antal träffar

Databas	Sökord och antal träffar (x)
Avhandlingar.se	estetik grundskola (1), konst + didaktik (11), bildundervisning (3)
ERIC + EBSCO	art + education + contemporary art (176), education AND contemporary art (1964), high school AND contemporary art (259), second education AND contemporary art (25), aesthetic AND education AND contemporary art (178), museum pedagogy art education (34), museum pedagogy AND aesthetic education (8)
DIVA	samtidskonst (10), contemporary art education (42), grundskolan + bild (2), estetiska lärprocesser (5), museipedagogik (1),
Google Scholar	samtidskonst (877), contemporary art AND education NOT "contemporary art education" (1430)
Högskolan Dalarna (SUMMON)	samtida konst (246), samtida konst + pedagogik (24), samtida konst + bild (168), samtida konst + undervisning (59)
Swepup	art AND education (16 392), art education AND contemporary (531), art gallery education (3), samtida konst (21), samtida konst OR contemporary art AND education AND undervisning (66), samtida konst OR samtidskonst AND pedagogik (21), samtida konst OR samtidskonst AND pedagogik AND contemporary art (126), samtidskonst + didaktik (2), Museipedagogik (8)

Sökningen skedde i databaserna ERIC, avhandlingar.se, diva-portal.org, Google-Scholar, Swepup, samt högskole – och universitetsbiblioteks samlade databas SUMMON.

Utöver den systematiska sökningen gjordes även en manuell sökning (Eriksson Barajas et al. 74). Den manuella sökningen bestod av att granska forskningens referenslistor och jämföra dessa med varandra i syfte att finna frekvent förekommande forskning som också ansågs vara betydande i originalkällan samt att granska kurslitteratur på högskolor och universitets hemsidor för ämneslärarprogram i bild och magisterprogram i konst. I samråd med en bibliotekarie vid Högskolan Dalarna gjordes även ytterligare sökningar på publikationer som var relevanta för denna studie.

5.3 URVAL

I begreppsanalysen användes svenska Nationalencyklopedin samt Svenska Akademiens Ordlista i syfte att undersöka begreppet samtida konstets etymologi samt hur begreppet definieras i nutid. Källorna valdes utifrån deras trovärdighet och relevans (se avsnitt 5.4). I en semantisk

analys och diskriminationsanalys granskas källor som anses vara relevanta av forskaren. Refereegranskade källor har prioriterats i litteraturstudiens begreppsanalys.

Endast relevant forskning i form av granskade vetenskapliga publikationer, artiklar och avhandlingar inom ämnesområdena bildundervisning, konstpedagogik och museipedagogik togs med i litteraturstudien (Eriksson Barajas et al. 2013: 31). Kvalitetsgranskningen inkluderade även etiska överväganden.

Kvalitativa och kvantitativa studier ingår i urvalet. Då inget teoretiskt perspektiv har definierats utesluts inte heller några teoretiska perspektiv. Teoretiska perspektiv som var återkommande i litteraturen var pragmatisk lärandeteori, konstruktivistisk teori, sociokulturell teori samt konstteori. Sökningen avgränsades genom att endast ta med refereegranskad forskning samt genom att utesluta litteratur som inte var förstahandskällor.

5.4 VALIDITET

Begreppet validitet och vikten av att stärka en studies validitet kan förstås utifrån begreppets motsats – inte en giltig forskning utan en ogiltig forskning. Denna litteraturstudies validitet har försökt stärkas genom att granska en omfattande mängd litteratur på djupet och i denna granskning använda olika perspektiv och frågeställningar för att finna ett så rikt resultat som möjligt (Cohen et al. 2011: 179). Utöver detta har arbetet utgått från de punkter som definieras av Cohen et. al (2011: 198–199), vilket innebär att arbetet bygger på en noggrann planering, att det använts en standardiserad procedur genom hela urvalsprocessen samt att det skett en systematisk granskning av litteraturen. Denna grundliga genomgång av litteraturen minskar risken för partiskhet (Bryman 2016: 102). Enligt Cohen et al. (2011: 180) bör validitet i studier med en kvalitativ ansats grunda sig i ett induktivt synsätt från forskarens sida där den sociala och kulturella kontexten väger tungt i analysen av resultatet. Detta rimmar väl med den hermeneutiska metoden. Forskarens egen delaktighet i den sociala verklighet som behandlas i litteraturen kan påverka urval av litteratur och analys av resultat i systematiska litteraturstudier med en kvalitativ ansats (Bryman 2016, s 362; Eriksson Barajas et al. 2013: 53).

För att öka litteraturstudies validitet genomfördes en mindre begreppsanalys över begreppen *konst* och *samtida konst (samtidskonst)*. Begreppsanalysen ansågs nödvändig för att definiera begreppen, att förstå den granskade forskningens argument och resultat utifrån begreppen och för att få en förståelse om i vilka kontexter begreppen används.

5.5 RELIABILITET

Reliabilitet kan förstås som en studies pålitlighet, replikabilitet och hur konsekvent forskningen är. En forskare eller en grupp forskare bör kunna utföra en likande studie och förvänta sig ett liknande resultat om föregående studie visar hög reliabilitet (Cohen et al. 2011: 199). I kvalitativa studier värderas reliabiliteten främst utifrån studiens pålitlighet och trovärdighet (ibid: 201). Det ställdes höga krav på reliabilitet i denna litteraturstudie vilket gav sig uttryck genom att här använda en noggrann urvalsprocess samt en ambition att bli medveten om att sociala, historiska och kulturella kontexter i den granskade litteraturen, liksom hos mig själv, har en påverkan på resultatanalysen (ibid: 202).

5.6 FORSKNINGSETIK

I arbetet med denna litteraturstudie har Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer följts. Det innebär att de studier som ingår i urvalet har prövats mot etiska överväganden, att samtliga studier kommer arkiveras, att litteraturstudien genomsyras av en hederlighet som innebär att inga resultat väljs bort av anledningen att de strider mot forskarens egen åsikt (Eriksson Barajas et al. 2013: 70; Vetenskapsrådet 2017), samt att plagiering eller medveten manipulation av data icke får förekomma (Vetenskapsrådet 2017). Dessa etiska riktlinjer behandlas även av Bryman (2016) som väljer att definiera dem som etiska principer.

5.7 PRESENTATION AV FORSKARE

Jeff Adams är professor i utbildningsvetenskap vid University of Chester. Adams vetenskapliga artikel med titeln *Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools*, undersöker de risker som kan uppstå i arbetet med samtidskonst i undervisningen.

Dennis Atkinson är Professor of Art in Education vid Goldsmith Universitet i London. Han är föreståndare för forskningsavdelningen för konst och lärande vid The Department of Educational Studies. Atkinsons artikel *Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth* behandlar den samtida konstens roll i skolan vilket är ett för litteraturstudien relevant forskningsområde.

Venke Aure är professor vid fakulteten för teknologi, konst och design vid Högskolan i Oslo och Akershus. I avhandlingen *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* behandlar Venke Aure den process som sker i mötet mellan grundskoleelever och samtidskonst.

Avhandlingen sågs som relevant för denna studie eftersom dess syfte var att undersöka förmedling av konst till unga.

David Bate är en konstnär och författare med ett välkänt internationellt rykte för sitt arbete med fotografi, konsthistoria, teori och kultur. Han är professor i fotografi vid universitetet i Westminster. Bate är även redaktör för den internationella vetenskapliga tidskriften *Photographies*. Bate bidrar i denna litteraturstudien med en förståelse av begreppet konst i relation till vår samtid.

Charlotte Bydler är fil. dr., forskningsledare och lektor vid Institutionen för kultur och lärande vid Södertörns Högskola. Avhandlingen *The Global Art World, Inc. On the globalization of contemporary art* rör globaliseringseffekter inom den samtida konstvärlden.

Anne-Mari Edström är universitetslektor vid Malmö universitet och specialiserar sig på högskolepedagogik i en bildkonstnärlig kontext. Edströms avhandling *Learning in Visual Art Education*, består av tre separata studier och hade som syfte att studera lärande i konst utifrån tre olika perspektiv. Studierna problematiserar lärande i konst på högskolenivå men resultatet ses ändå som relevant för denna litteraturstudie.

Elliott Eisner var professor i konst och pedagogik vid Stanford Graduate School of Education. Eisner räknas som en av Amerikas ledande akademiker inom området konstpedagogik, läroplansreform samt kvalitativ forskning.

Lois Hetland är projektledare för REAP (Reviewing Education and the Arts Programme) vid Harvard Graduate School of Education. Hetland är medförfattare till den vetenskapliga litteraturen *Studio thinking 2: the Real Benefits of Visual Arts Education*. I boken presenteras författarnas forskning som behandlar hur lärare planerar och utför sin undervisning samt vad lärare väljer att lära ut. Forskningen anses vara relevant för denna litteraturstudie då den undersöker lärares didaktiska val samt vad olika bildkoder och didaktiska metoder kan bidra med till bildundervisningen. Övriga författare är: **Ellen Winner**, som arbetar inom projektet REAP (Reviewing Education and the Arts Program) vid Boston College och Harvard Graduate School of Education, **Shirley Veenema**, lärare i bildkonst vid Phillips Academy i Andover och **Kimberly Sheridan**, docent i pedagogisk psykologi vid Harvard University.

Helene Illeris är professor vid universitetet i Agder (Fakultet for Kunstfag). Hennes mest väsentliga forskningsområden är visuell kultur som pedagogiskt ämnesområde, konstpedagogik i allmänhet och förmedling av samtidskonst i synnerhet. I denna studie bidrar Illeris med

artikeln *Young People and Contemporary Art* som har valts utifrån dess fokus på hur den samtida konsten uppfattas av ungdomars.

Berit Ljung är lektor i pedagogik vid institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena didaktik vid Stockholms Universitet. Ljungs avhandling *Museipedagogik och erfارande* bidrar i denna litteraturstudie med insikter om elevers möte med den samtida konstvärden genom att besöka konstmuseum samt insikter om vilka elevnära ämnen som samtidskonsten tar upp.

Helena Sederholm är professor i konstpedagogik vid Aalto Universitet. Sederholms avhandling, *Starting to Play with Arts Education*, ämnar finna sätt med vilka man kan greppa några av de i vissa fall kontroversiella samtidskonstfenomen som ligger på gränsen av vad som kan förstås eller klassificeras som konst.

Els-Marie Törnqvists avhandling med titeln *Att iscensätta lärande - lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* ämnar besvara frågeställningar som rör lärarrollen i en konstnärlig kontext, vilka implikationer detta får på de pedagogiska val läraren gör samt lärarens eget lärande i en konstnärlig kontext. Även om lärarna i Törnqvist studie arbetar med en musikalproduktion och därav måste anta olika deltagarroller samt låta eleverna arbeta utifrån olika yrkesroller, anses studiens resultat vara applicerbar även på andra projekt som rör sig inom områdena kreativt lärande eller estetiska lärprocesser.

Anna Widén är universitetslektor vid Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen. Widén presenterar i sin avhandling *Bildundervisning i möte med samtidskonst: Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer* resultat som behandlar frågeställningar vilka berör bildundervisning dels i ett brett kulturellt perspektiv och dels i det mer specifika perspektivet samtidskonst. Widén har ett bestämt fokus på samtidskonst och undervisning vilket är anledningen till att den tas upp i resultatet.

Brent Wilson var professor i konstpedagogik vid The Pennsylvania State University. Wilsons artikel, "Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education", behandlar den samtida konstens inkludering i bildundervisningen och dess koppling till elevernas visuella värld. Artikeln ses utifrån forskningsområdet som relevant för litteraturstudien.

6 ANALYTISKA KRITERIER

Granskningsarbetet är en väsentlig del av litteraturstudiens metod och här redogörs det för granskningen av samtlig forskningslitteratur från nyckelord till innehåll och frågeställningar. Granskningsarbetet bestod i urvalsprocessen av en översiktsläsning av den vetenskapliga forskningens abstrakt och som utifrån titel och nyckelord ansågs relevanta. Därefter granskades de vetenskapliga texter som ingick i urvalet i sin helhet. I syfte att finna för studiens frågeställningar relevanta forskningsresultat användes följande analyskriterier:

- lärare och elevers ämneskonception,
- lärares behov av kompetensutveckling,
- lärares pedagogiska och didaktiska val i arbetet med samtidskonst,
- förståelse av begreppet samtidskonst,
- hur lärares erfarenheter och bakgrund påverkar undervisningsinnehåll och metod,
- argument för eller emot samtidskonstens vara eller icke vara i undervisningen,
- hur mötet ser ut mellan elever och samtida konst,
- behovet av samtidskonstundervisning enligt internationell forskning,
- samtidskonstens syfte.

Analyskriterier användes dels för att behålla fokus på målet för arbetet och dels för att finna argument relaterade till forskningens tema (Bryman 2016: 97).

7 RESULTATANALYS DEL I - BEGREPPSANALYS

Resultatanalysen presenteras i två delar. Denna inledande del är en begreppsanalys där begreppen konst och samtida konst analyseras utifrån semantisk betydelse och utifrån hur begreppen kan förstås i de kontexter och diskurser som studien rör sig i.

7.1 SEMANTISK BEGREPPSANALYS AV BEGREPPEN KONST OCH SAMTIDA KONST

I den svenska nationalencyklopedin förklaras begreppet konst som ” (...) sådant som man skapar för att uttrycka något och för att påverka andra människor” (Nationalencyklopedin, ne.se), och som enligt samma källa inbegriper alla konstformer som använder uttryck i detta ändamål. Konst som begrepp är svårdefinierat vilket har att göra med att det finns flera konstbegrepp med olika innebörd. I svenska akademiens ordlista (SAOL) kan man finna en förklaring av begreppet konst som liknar nationalencyklopedins definition men med skillnaden att en traditionell estetisk upplevelse innefattas av begreppet: ”(konst) syftar till att framkalla särskilda sinnesintryck och känslomässig eller tankemässig inlevelse som vanligen innebär något slags högre njutning.” (SAOL, svenska.se). Konst som begrepp har rört sig från att endast innebära ett strikt praktiskt kunnande eller en färdighet till att mer betyda ett konstnärligt uttryck genom ett konstnärsmedium som exempelvis måleri eller skulptur där kulturyttringen anpassas till individ, situation och avsikt (Nationalencyklopedin, ne.se). Under 1700-talet skedde en förändring av begreppets innebörd som nu även inbegrep konstformer som måleri och teater. Konsten fick en estetisk dimension och detta gjorde att konstnären under kommande decennier allt mer sågs som en genialisk förmedlare av ett uttryck. Det traditionella konstbegreppet ifrågasattes under 1900-talet och ses utifrån den internationella konstteorin som ett begrepp som definieras av konstvärden. Konsten ses idag som icke-estetisk och de fysiska egenskaperna hos verket står inte längre i fokus. När begreppet används i snäv mening betyder det ofta specifika estetiska verksamheter (Nationalencyklopedin, ne.se).

Samtida konst, eller nutida konst, ska förstås som konst som stammar från och relaterar till samtiden (Nationalencyklopedin, ne.se.). Samtid definieras som ”den allra senaste historien” i svenska nationalencyklopedin (ne.se) och som en ”tidsperiod som sammanfaller med ngns levnad eller verksamhetstid” i svenska akademiens ordlista (SAOL, svenska.se).

7.2 DISKRIMINATIONSANALYS AV BEGREPPEN KONST OCH SAMTIDA KONST

Vad som är konst kan inte förstås utifrån frågor om vad som utgör konst utan vad som ligger till grund för att någon betraktar något som konst (Lorand 2002: 94). Konst som begrepp kan ses som både en färdighet och en egenskap. När man talar om konst som en egenskap som innehavs av en speciell person förstås begreppet som den kapacitet till kulturellt nedslag som personen äger – ett nedslag som äger rum i ett utrymme som etablerar en kritisk distans till samhället (Bate 2016:164–165). Konst kan enligt Thavenius förklaras både som ett uttryck som äger rum inom en social institution där normer och värderingar bestämmer vad som kan betraktas som ett konstnärligt uttryck, men också som ett uttryck som använder sig av yttrandefriheten i syfte att bryta normer och inta ett kritiskt förhållningssätt till samhällets olika fenomen (Thavenius 2003: 144–145). Lars Vilks (2011) problematiserar konstbegreppet och dess förhållande till konstinstitutioner. Konstvärlden eller konstinstitutioner är i allra högsta grad delaktiga i att benämna en yttring som konst, men vad som blir ett problem är från vilket håll själva benämningen härstammar. Är det institutionen som bestämmer vad som är konst utifrån egna idéer och värderingar eller är det verket i sig som bestämmer huruvida det är konst eller inte (Vilks 2011: 15)? Svaret Vilks finner är att konst är det som konstvärden bedömer är konst, utifrån olika kvalitetskriterier som institutionerna själva åberopar (Vilks 2011). Detta svar finner även Karlholm (2014: 90) i sin definition av samtida konst. De praktiker som används i konstens namn har också hjälpt till att definiera vad som är konst. Begreppet samtida konst är fortfarande, trots etnografiska, kritiska, genusvetenskapliga och multikulturella perspektiv, ett begrepp som tolkas utifrån ett västerländskt perspektiv, en västerländsk historisk kontext och etablerad kanon (Bydler 2004: 172–180).

I detta avsnitt görs ett försök att fastställa och avgränsa begreppet samtidskonst, vilket kan ses inte bara som ett rörligt begrepp utan även som ett urvattnat begrepp, i det valda sammanhanget. Bydler (2004: 172) ser i den tidigare forskningen kring konstbegreppet och med det även begreppet samtidskonst att den konstnärliga handlingen påverkas av historiska som nutida strömningar. Det är viktigt att poängtera att utövandet av samtidskonst är något som sker idag, men att samtidskonsten, som Bydler påtalar, har tydliga kopplingar till modernismen och den efterföljande postmodernismen och postkonstruktivismen och att den därför inte kan särskiljas från historiska konstyttringar (Sederholm 1998: 267; Widén 2016:14). Samtidskonsten, förstådd som den konst som skapas i nuet, kännetecknas dock av en föränderlighet som långt överskuggar modernismen (Vilks 2011: 193). Vilks (2011: 19) hävdar att begreppet samtidskonst, eller kontemporär konst som han väljer att benämna det, betyder konst som befinner sig i en internationell kontext och att den är samhällskritisk i sin natur. Karlholm (2014:

45–46, 91) definierar fenomenet samtida konst på ett liknande sätt, som en konst som bygger på platsbundenhet, kontext och värde. Karlholm (2014: 90) ger en kort och koncis definition av begreppet samtidskonst där samtidskonsten ska förstås som konst som relaterar till samtiden. Vad som tycks förankra begreppet är en känsla av att den samtida konsten har en koppling till den levande betraktaren och att den är producerad i, eller härstammar från, en kulturell kontext och diskurs som konstnär och betraktare rör sig i (Karlholm 2014; Orrghen 2007: 146–156; Vilks 2011: 155). Enligt Sederholm (1998: 16) och Vilks (2011: 193) definieras samtidskonsten som en konstform som är kritisk, konformistisk, icke-hierarkisk och fragmentarisk och som således kan behandla olika ämnen ur ett flertal olika perspektiv.

8 RESULTATANALYS DEL II - SAMTIDSKONSTENS VARA ELLER ICKE-VARA I BILDUNDERVISNINGEN

Under denna huvudrubrik redogörs det för litteraturstudiens huvudsakliga empiri. Resultatanalysen består av fem avsnitt som utifrån olika perspektiv behandlar samtidskonsten i relation till undervisning i allmänhet och bilddidaktik i synnerhet. Under rubrik 8.1 analyseras forskning som ställer samtidskonsten som tema mot den didaktik som genomsyrat undervisningen men här tas även forskning upp som visar på kopplingar mellan den samtida konsten och internationella styrdokument. Under rubrik 8.2 behandlas lärares attityder till konstnärligt lärande i allmänhet och undervisning som inkluderar samtida konst i synnerhet. Vad som analyserats i avsnitt tre, 8.3, är lärares ämneskompetens inom området samtidskonst och hur kompetensen påverkar undervisningen. Under rubrik 8.4 behandlas pedagogiska och didaktiska strategier som forskningen presenterar och i avsnittet efter, under rubrik 8.5, behandlas avslutningsvis forskning som tittat på hur elever uppfattar samtida konst och vilka tankar och attityder elever har till konstvärden och bildämnet.

8.1 SAMTIDA KONST OCH DEN TRADITIONSBUNDNA DIDAKTIKEN

I detta avsnitt kommer forskning presenteras som synliggör värderingar och attityder kring den samtida konstens position och betydelse i en skolkontext. Wilson (2003: 220) menar på att det råder en debatt om vad som utgör framstående kulturella värden. Debatten handlar även om hur och vilka av dessa kulturella värden som ska premieras i bildundervisningen. Adams (2010: 683) ser i forskningen en rekommendation att introducera samtida konst i undervisningen men att det fortfarande, trots dessa rekommendationer, är ett tema som inte passar in i den standardiserade och normativa undervisningen. En anledning till detta som Sederholm presenterar är att teorier gällande lärande i konst traditionellt sett bygger på en konservativ syn på både konst och samhälle (Sederholm 1998: 23). Här synliggör Sederholm en attityd till den samtida konsten som bygger på tradition snarare än progression. Den samtida konsten syns i regel inte i den kanon som konstrueras efter den konst som syns i läromedel och i den fysiska skolmiljön, och som ges legitimitet utifrån en bildningsteoretisk bilddidaktik, eftersom den traditionella kanon fokuserar på att förmedla samhällets kulturhistoriska arv (Aure 2011: 208; Sederholm 1998: 270, 283; Wilson 2003: 270). Sederholm (1998: 270–271) går så långt som att varna för en felaktig användning av traditionella mästerverk som exempel på konst som behandlar samtida problemställningar. Om lärare bygger undervisningen på en konstfilosofi, ett konsthistoriskt perspektiv eller ett pedagogiskt perspektiv som inte tar upp samtidskonstens fundamentala byggstenar så blir effekten att lärandet baseras på äldre, traditionella koncept

(Sederholm 1998: 272–273). Dessa fungerar varken som teorier för bedömning, kritik eller problematisering av samtida konst. Vad undervisningen istället bör fokusera är att utveckla elevers förmåga att uppleva konst samt elevers förståelse för de principer, kontexter och intentioner som samtidskonstverk bygger på (ibid: 270, 283–284).

Aure (2011: 206) använder sig av begreppet *koder* för att synliggöra inriktningar i den konstdidaktiska teorin och diskursen. Den didaktiska traditionen klassificerar konstverk utifrån ett modernistiskt perspektiv vilket innebär att det är förutbestämda kriterier som bestämmer tolkningar och bedömningar av bildkonst (Aure 2011: 207; Sederholm 1998: 57). Forskningens syn på den bilddidaktiska traditionen samt ur vilket perspektiv konsten tolkas och bedöms ses här som påverkansfaktorer som bestämmer samtidskonstens roll och betydelse i undervisningen. Spänningen mellan det samtida och det traditionella uppstår i mötet mellan en pedagogik som behandlar samtida konst, som fokuserar på lärande genom delaktighet, och en form av kulturell assimilation som bestäms utifrån i samhället till viss del dolda, dominerande maktstrukturers intresse. Det deltagande lärandet hamnar exempelvis i konflikt med de riktlinjer och bestämmelser som styr den summativa⁴ bedömningen. För en maktstruktur som skolan kan detta ses som högst problematiskt eftersom samtidskonsten riskerar att omkullkasta en traditionell, rotad pedagogik (Adams 2010: 684).

It goes almost without saying that disagreements regarding what constitutes ‘distinguished cultural value’ are at the heart of the current debate regarding the content of art education. (Wilson 2003, s. 220)

Vad Wilson säger här är att det råder en debatt om vad som utgör framstående kulturella värden. Debatten handlar även om hur och vilka av dessa kulturella värden som ska premieras i bildundervisningen. Enligt Wilson (2003: 217) problematiserar samtidskonsten vår omvärld. Dess syfte är att ifrågasätta våra värderingar, vårt samhälle och våra strävanden. Samtidskonsten öppnar upp för en dialog om skeenden i vår omvärld som den traditionella konsten inte kan. Page et al (2006) pekar exempelvis på att samtidskonsten tar upp ämnen som är centrala i skolungdomars livsvärld, som exempelvis identitet, kön, sexualitet och teknologins framfart. Även Erickson och Hales (2014: 415) samt Darts (2006: 11) påtalar detta och menar att den samtida konsten behandlar samtida sociala, politiska och kulturella teman som relaterar till elevernas livsvärld. Likaså Lindberg (2012: 167–168) tar upp samtidskonstens förmåga att

⁴ En bedömning där elevens uppvisade kunskaper sammanfattas eller summeras i syfte att ge ett omdöme eller betyg till eleven. Den summativa bedömningen används för att synliggöra elevens samlade eller uppvisade kunskaper vid ett bedömningstillfälle.

utmana betraktaren till att se tvetydigheter i deras omgivning eller att se på företeelser i sin omvärld utifrån nya perspektiv. Samtidskonsten utgör en källa till inspiration och arbetssätt för att arbeta med just de värdegrundsfrågor och den demokratiska anda som ska genomsyra alla delar av den svenska undervisningen (Widén 2016: 194). I artikeln *Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth* ställer Atkinson (2012, s 8) frågan om kursplaner för ämnet bild kan sammanfalla med den samtida konstpraxisen? Atkinsons svar är att den samtida konsten behöver teoretiseras och i viss mån klassificeras för att kursplaner ska kunna inkludera samtida konst.

8.1.1 Sammanfattning av rubrik 8.1

Forskningen rekommenderar att den samtida konsten introduceras in i den standardiserade och normaliserade undervisningen med anledning av att den samtida konsten tar upp elevnära ämnen, ifrågasätter normer och värden samt är ett stoff som i högre grad relaterar till elevers samtid än den traditionella konsten. En konservativ syn på samhället ger en konservativ bildundervisning vilken baseras på äldre traditionella koncept. Vad undervisningen istället bör fokusera på är att utveckla elevers förmåga att uppleva konst samt elevers förståelse för de principer, kontexter och intentioner som samtidskonstverk bygger på. För att lyckas med detta behöver undervisningen teoretiseras och klassificeras.

8.2 LÄRARES ATTITYDER TILL SAMTIDA KONST I UNDERVISNINGEN

Edström (2008: 62–66, 67) menar att lärande i konst och konstens uppfattade betydelse inte går att särskilja från varandra och ser en historisk indelning i sättet att se på konstnärens arbete - konstnären som hantverkare, geni eller utforskare. Vad Widén finner i sin forskning styrker Edströms påstående. Enligt Widén (2016) och Edström (2008: 68) är det vanligt med en syn på konstnärligt lärande där fokus ligger på färdighetsträning och där elever formas utifrån en idé om konstnären som hantverkare och förmedlare av kulturella värden. Denna syn skiljer sig från hur den yrkesverksamme samtida konstnären verkar. Edström (2008: 67) menar att den samtida konstnären rör sig bort från traditioner och stagnerade normer genom att utforska och problematisera sin omvärld med konsten som uttryck. Synen på konstnärligt lärande som en form av färdighetsträning behandlas även i Adams (2010: 683). En undervisning som skulle premiera rollen som utforskare leder till att ny kunskap placeras i centrum istället för gammal eller stagnerad kunskap om vad konst är och kan vara (Edström 2008: 68).

För att besvara frågan om påverkansfaktorer samt hur samtidskonstundervisning bedrivs eller utesluts presenteras här forskningsresultat av Widén och Törnqvist. Enligt Widén (2016: 188)

påverkas innehållet och utformningen av undervisningen av lärarnas kunskapsbas och uppfattningar om bildämnets syfte. Det finns ett motstånd mellan undervisningskultur och konstvärlden vilket exempelvis visar sig genom att bildlärare planerar in moment och metoder i undervisningen som de av erfarenhet vet är genomförbara och disciplinorienterade vilket resulterar i att abstrakta samtidskonstbegrepp och förståelse av konstvärldens funktioner läggs åt sidan (ibid: 189). Widén finner även att vissa lärare låter sitt undervisningsmaterial stagnera eller skyr samtidskonstens teman och tekniker vilket kan få till följd att konst som har en förankring i elevers samtid och livsvärld inte tas med i kunskapsstoffet och att konceptuella idébaserade undervisningsinnehåll undviks (Widén 2016: 182, 193). Elevernas estetisk-praktiska ämneskonception, vilket behandlas under rubrik 8.5, delas till synes av lärarna vilket leder till en transformering av undervisningen som eftersträvar en träningslogik och ett fokus på den enskilda, avbildande bildframställningen (ibid: 194). I Törnqvist (2006: 145) studie ses det som är normbrytande inom det kreativa lärandet och det som ryms inom skolkultur och ämneskonception som förenliga faktorer vilka utmanar lärare och elever till lärande.

För att finna svar på vad som kan påverka samtidskonstens inflytande, inkludering eller roll i undervisningen presenteras här forskning som berör synen på samtidskonsten som ett bekant eller främmande kulturellt inslag i undervisningen. Widen (2016: 190–191) finner att det ofta råder begreppsförvirring och okunskap om samtidskonstens roll och att lärare uttalat ser samtidskonsten, eller delar av den, som ett främmande kulturellt inslag som bryter mot de normer som undervisningen annars rättar sig efter. Denna syn på bildämnet korrelerar med internationell forskning (Adams 2010: 683; Fehr 1994: 209; Savva & Trimits 2005: 11). Detta resulterar i att texter, här innefattat samtida konst som medierande text, inte ges möjlighet att ta plats i undervisningen annat än om de redan från början passar in i den skolkultur som råder (Widén 2016: 190). Skolkulturen påverkar med andra ord inkluderingen av samtida konst. Enligt Sederholm (1998: 239) uppfyller inte alltid den samtida konsten det krav som historiskt ställts på konst att vara estetiskt tilltalande. Den samtida konsten rör sig istället fritt mellan betraktaren som medskapande subjekt och medieringen. Det är främst inom grundskolan som en mediering av uttryck som inte inkluderar samtidskonsten blir synlig (Widén 2016). Folkhögskolans ideologiska förankring till samtidskonsten och strikt formativa bedömning gör undervisningen mer öppen för ett intrinsikalt⁵ synsätt. Detta gör att lärare kan rikta sin undervisning mot att utveckla andra förmågor hos elever som inkluderar samtidskonstens värden. Experimentellt, processorienterat skapande och individualism är förmågor och

⁵ Begreppet intrinsikalt definieras här som ett erkännande av konstens inneboende värde.

arbetsätt som framträder som vanliga (Widén 2016: 188–191, 193). Page et al. (2006: 149) ger exempel på skiftande begreppsförståelse då de finner att Londonbaserade lärare uttrycker att begreppet samtidskonst är synonymt med *nytt*, *nuvarande* eller *innovativt*. Dessa åsikter om vad som ryms inom begreppet samtidskonst stämmer väl in med Atkinsons beskrivning av det arbete samtidskonstnärer utför, ett arbete som utmanar stereotyper och vår förståelse genom att ständigt bryta ny mark (Atkinson 2012: 2, 8). Detta påverkar i sin tur lärares arbete med att försöka förmedla de nya kunskaper som den samtida konsten bidrar med (ibid: 8). Vad vi behöver, påstår Atkinson, är en undervisning som blir stärkt av det oförväntade, något som den samtida konsten tillhandahåller (ibid: 17).

I detta avsnitt behandlas lärares uppfattning av lärarrollen, vilka didaktiska val de gör och hur kombinationen av olika professioner, den av konstnär och den av lärare, upplevs av lärare och elever. Dessa områden anses vara av betydelse i besvarandet av studiens frågeställning. Enligt Sederholm (1998: 173) ger lärarnas individuellt framtagna undervisningsinnehåll och metoder effekten att kunskapsinnehållet ser olika ut på olika platser. Vad angår metoderna så ses lärande ofta som synonymt med görande. Samtidskonstens avtryck i undervisningen bestäms enligt Widén (2016: 189, 192) utifrån ett högst personligt och individuellt lärarperspektiv på bildämnet och på kunskapsurvalet, där samtidskonsten ingår.

Kunskapsurvalet representerar vad läraren väljer att reproducera från det förgångna, perspektiv på och kunskaper om samtiden och antaganden och förhoppningar om framtiden. Det innebär att transformeringsprocesser påverkas av lärares metauppfattningar och medvetenhet om vilken kunskap som bygger upp själva ämnet. (Widén 2016: 189)

Betoningen av det personliga intresset för konst och/eller konstnärlig verksamhet och idén om konstnärskapet som en talang som innehas av vissa individer skapar en distans till andra individer som anses eller anser sig själva sakna denna talang (Widén 2016: 176–177).

Förutom lärarnas personliga avtryck på undervisningen, vilket bygger på erfarenheter, intresse, enskilt arbete och stort individuellt ansvar, finns här även ett mindre institutionellt avtryck (Widén 2016: 171–172). Institutionella hinder för att samtidskonstens teman och tekniker förs in i undervisningen på grundskola samt gymnasienivå är den summativa bedömningen, skolans logik och konformitet (ibid: 193). Även inkluderingen av digitala medieringars nämns som ett hinder, dels på grund av bristande tillgång till digitala resurser, dels på grund av en okunskap om hur digitala medieringar kan användas i bildundervisningen (ibid: 195, 196). Ett fokus på

ett extramuralt lärande⁶ pekar enligt Wilson (2003: 218) på en föråldrad syn på lärande som inte inkluderar det allt mer digitaliserade samhället. De sätt på vilka samtida konstnärer skapar och presenterar sin konst genom digitala resurser ifrågasätter idén om den samtida konsten som ett fenomen där aktörer som arbetar med och kring konsten i fysiska miljöer, exempelvis i gallerier och konstmuseum, har ett tolkningsföreträde (Wilson 2003: 218). Lärarna i Page et al:s (2006: 149) studie ger en bild av den samtida konsten som passar väl in i den målbild som presenteras av Skolverket, nämligen bilden av samtidskonst som en arena där idéer ifrågasätts och där processen värdesätts lika högt som slutprodukten. Vidare ser författarna att lärare som möter samtida konst ser i mediet de möjligheter som finns till att omforma en ofta stagnerad och normaliserad undervisning (ibid: 150).

8.2.1 *Sammanfattning av rubrik 8.2*

Historiskt sett har konstnärligt lärande varit synonymt med färdighetsträning. En undervisning som istället skulle premiera rollen som utforskare leder till att ny kunskap placeras i centrum istället för gammal eller stagnerad kunskap om vad konst är och kan vara. En stagnerad undervisning kan få till följd att konst som har en förankring i elevers samtid och livsvärld inte tas med i kunskapsstoffet och att konceptuella idébaserade undervisningsinnehåll undviks.

Forskningen visar också att lärare agerar utifrån olika syn på samtidskonstens värde i undervisningen beroende av på vilken nivå läraren undervisar. Vidare visar forskningen att lärare ofta agerar utifrån två professioner, den som lärare och den som konstnär.

Skolan som institution kan påverka samtidskonstens vara eller icke vara i undervisningen genom att peka på problem som uppstår vid den summativa bedömningen, diskrepansen mellan den samtida konstens värden och skolans logik, samtidskonstens möjliga ifrågasättande av institutionens konformitet samt inkluderingen av digitala medieringar. Begreppsförvirring, okunskap gällande klassificeringen av samtida konst och en främmande syn på samtidskonsten som tema kan motverka en inkludering av samtidskonsten i undervisningen.

⁶ Begreppet extramuralt lärande används för att beskriva lärande som sker utanför skolans väggar eller utanför den traditionella skolmiljön. Elevbesök på gallerier eller museum är exempel på extramuralt lärande.

8.3 LÄRARES ÄMNESKOMPETENS OCH FÖRMÅGA ATT KLASSIFICERA DET NYA

I syfte att få svar på vilka faktorer som påverkar ämnets betydelse i undervisningen har forskningen som behandlas i detta avsnitt granskats utifrån analyskriteriet ämneskompetens, vilket också inbegriper förmågan att klassificera det verk som medieras. Widén (2016) ser både fördelar och risker med den kompetensutveckling som berör bildlärare. Det som kännetecknar samtidskonst som ett gränsöverskridande och samhällskritiskt fenomen, som ständigt förflyttar kunnandet och representationen, kan gå förlorat om kompetensen inte finns där. Widen menar att "Kunskaper som relaterar till samhällsförändringar, exempelvis nya sätt att producera bilder på, bildfunktioner eller platser bilder visas på, kan därmed utestängas eller hamna i periferin." (ibid: 178). Medieringar som representerar samtidskonsten riskerar således att inte behandlas i bildundervisningen (ibid: 196). Vidare finner Widén att lärare undviker att klassificera inslag av samtidskonst i undervisningen som samtidskonst och att detta beror på två huvudsakliga faktorer: Dels bristande kunskaper om konstvärldens normer och värden, dels anpassning till elevers mognad och kunskapsnivå. Lärare behöver utifrån Sederholms (1998) beskrivning av en del av fenomenets art kunna bedöma och kritisera samtida konstyttringar utifrån ett teoretiskt ramverk samt vara förtrogna med det språk genom vilket medieringen sker för att kunna närma sig en klassificering. Att lärare kan ha svårt att klassificera konst är förståeligt, då den samtida konsten i vissa fall befinner sig utanför konstvärdens normer och värden och därför också ifrågasätter vad som kan anses vara konst (Atkinson 2012: 7).

Widéns (2016) studie ger även svar på vilka attityder som finns gällande samtidskonsten och visar att lärare undviker samtidskonsten som diskussionsämne. Likväl visar studien att samtidskonst finns med i undervisningen men att den då misstas för att vara något annat, vilket är vilseledande både för elever och lärare (Widén 2016: 192). Bristande kunskaper i temat samtidskonst och en prioritering av tekniska kunskaper är anledningar till detta som framgår i forskning internationellt (Fehr 1994: 214; Erickson & Hales 2014: 413; Darts 2006: 10). Där lärare i Widéns studie aktivt tar avstånd från samtidskonstens komplexitet med argumentet att de saknar nödvändig kunskap ser lärarna i Törnqvist (2006: 136) studie det oförutsägbara och okunnigheten som ett tillfälle till kompetensutveckling genom att undersöka och bli överraskade.

8.3.1 Sammanfattning av avsnitt 8.3

Forskningen finner att svårigheten i att klassificera inslag av samtidskonst i undervisningen som samtidskonst främst beror på bristande kunskaper om konstvärdens normer och värden. Bristande kunskaper i temat samtidskonst och en prioritering av tekniska kunskaper exkluderar

samtidskonsten. Den samtida konsten är oförutsägbar vilket också ställer höga krav på lärare, som ofta har ett personligt och individuellt lärarperspektiv på bildämnet och på kunskapsurvalet där samtidskonsten ingår,

För att samtidskonstundervisningen ska fungera behöver läraren ha tillräcklig ämneskompetens eller få adekvat kompetensutveckling i syfte att kunna klassificera samtida konst samt inkludera samtida konst i en ofta traditionsbunden och låst konstkanon.

8.4 PEDAGOGISKA STRATEGIER

Den forskning som presenteras under denna rubrik ämnar besvara frågan om påverkansfaktorer ur ett lärarperspektiv, där pedagogiska och didaktiska val står i fokus. För att den samtidskonst som presenteras för eleverna ska förstås så behöver eleverna ges tillräcklig förförståelse för att kunna ta till sig verket (Törnqvist 2006: 124–125; Widén 2016: 188, 193). Törnqvist (2006: 131) ser i sitt resultat en korrelation mellan lärande och mediering, där lärande växer i situationer där arbetet byggs upp kring den mediering som står i fokus. Törnqvist (2006: 126) betonar även att innehållet behöver kännas relevant och familjärt för elever och menar att en syn på innehållet som främmande ses i relation till den egna individen. Detta kan påverka vilka val elever gör, vad hen inkluderar och exkluderar i sina framtida studier och yrkesval. Om eleverna blir införstådda i vad som faller in under samtidskonsten som begrepp leder detta även till en medvetenhet om kategorier och en förståelse av det uttryck som kommuniceras (Sayers 2014:363; Widén 2016: 188).

Samtidskonsten står för andra värden än den traditionella konsten vilken har genomsyrat bilddidaktiken under de senaste decennierna. För att förstå eller få svar på vad denna olikhet får för konsekvenser för samtidskonstundervisningen ur ett lärarperspektiv presenteras forskning av främst Adams (2010) och Wilson (2001). Adams (2010: 694) menar att den samtida konstens natur är att ifrågasätta rådande normer och att detta medför risker som är svåra att undvika. För att inte avskräcka elever från att arbeta med frågor som rör vissa ämnen behöver enligt Adams (2010: 695) undervisningen reducera de sociala konsekvenserna av elevers handlande samt misstag eller misslyckande. Om de sociala konsekvenserna blir påtagliga riskerar detta påverka elevers förmåga att experimentera med nya, samtida konstuttryck. Detta ställer höga krav på bildlärare att lämna utrymme för lekfullhet och prövande av okända tekniker, samtidigt som de inte tappar fokus på kunskapskraven. Att låta elever upptäcka nya uttryck genom experimenterande och kollaborativt arbete kan ligga till grund för konflikter, speciellt när elevernas experimenterande inte passar in i ramen för undervisningen (Adams 2010: 693). Detta

är en verklig risk som lärare behöver vara införstådda i om de undervisar i samtida konst och använder sig av praktisk erfarenhet och experimenterande.

Wilson (2003: 227) delar Adams åsikt och menar att en inkludering av den samtida konsten, och de idéer, teorier och ideologier som ligger till grund för den, kan komplicera ett redan komplext innehåll. Wilson (2003: 227) framhåller emellertid bestämt att bildundervisningen behöver utvecklas i takt med den samtida konstens nya upptäckter och att inkluderingen av samtidskonst har förmågan att lära oss mer om våra liv.

Adams (2010: 696) identifierar ett problem som kan uppstå när elever skapar utifrån samtidskonstens värden vilket är att bedömningen traditionellt sett görs utifrån ett färdigt verk. Om ett sådant verk inte existerar, vilket kan vara fallet med viss samtida konst, behöver bedömningen ske utifrån andra perspektiv, kvalitéer eller handlingar. En lärare som använder samtida konst som en del i elevers lärande och som inkluderar objektslösa verk i sitt undervisningsmaterial behöver inse att elever själva kan välja att skapa objektslösa verk. Vad Adams påpekar är att detta således påverkar bedömningen av elevers resultat. Ett försvårande av bedömningen kan här ses som en påverkansfaktor som bestämmer i hur hög grad samtidskonsten behandlas i undervisningen.

För att besvara frågan om hur samtidskonsten bedrivs eller kan bedrivas utifrån ett fokus på elevers visuella värld och förmåga att betrakta och begrunda samtidskonst, presenteras följande analys av främst Aures (2011), Wikströms (2000) och Wilsons (2003) forskning. En del av den samtida konst som produceras är vad Wilson kallar ”virtually indistinguishable” (2003: 218), det vill säga praktiskt taget omöjlig att särskilja, från den visuella kultur som omger elever. Denna konst använder sig av liknande medieringar som den visuella kulturen i övrigt och av vardagliga, igenkänningsbara föremål. Konsten kräver således inte av eleven att skaffa sig nya verktyg för avkodning. Detta, i kombination med Aures (2011: 90) resultat, pekar på en större tillgänglighet hos samtida verk som på ett visuellt plan relaterar till elever. Aure (2011) argumenterar för en relationsteoretisk bilddidaktik som använder sig av vad Aure kallar öppna koder, som bjuder in den samtida konsten och skapar förutsättningar för kommunikation. Den interaktion som uppstår mellan elever och konstverk hindras inte av potentiella felsvar eller feltolkningar utan elever ses istället som medskapare och som delaktiga i den kommunikation som uppstår mellan verk och betraktare (Aure 2011: 215). Ett påstående som styrks av Adams (2010: 695). Avslutningsvis understryker Aure (2011) betydelsen av en relationsteoretisk bilddidaktik som bjuder in till interaktion och pekar på att samtidskonsten i mångt och mycket bygger på kommunikation mellan verk och betraktare. I interaktionen uppstår reflektion och

verket kan då förstås utifrån sammanhang och konstrelaterad kontext. Elevers förståelse, menar Aure (2011: 232), bör bygga på erfarenhet – och relationsorienterade processer, istället för en informationsorienterad envägskommunikation av dekontextualiserad kunskap. Ett exempel på de positiva effekter som interaktionen kan leda till ses i resultatet av Wikströms studie. Wikström (2000: 199) ser i resultatet av sin studie, *Nursing Education at an Art Gallery*, en positiv koppling mellan exponeringen av gallerikonst och individers, i detta fall sjuksköterskestudenters, förmåga att se och analysera interpersonella relationer.

För att besvara frågan om hur samtidskonst bedrivs eller kan bedrivas enligt internationell forskning presenteras här bilddidaktiska ramverk och hur dessa kan skapa en brygga mellan elever och den samtida konstvärlden. En framgångsrik samtidskonstundervisning bör arbeta för att skolan accepterar elevers handlande. Även om detta handlande går emot det traditionella, normativa bildarbetet. Illeris (2005: 237–239) demonstrerar fyra förutsättningar för inläring i samband med samtidskonstundervisning. Dessa förutsättningar är att fånga elevers intresse, bygga en erfarenhet av det andra, få elever att interagera med konstvärlden samt öka elevers förmåga till metarefleksion. Illeris (2005: 239) framhåller att lösningen på problemet med en allt för distanserad attityd till den samtida konst som visas i det offentliga rummet är en individualiserad undervisning vars syfte är att få elever att utvecklas genom individuella erfarenheter och social interaktion i samband med mötet med samtidskonst.

Wilson (2003: 224–225) presenterar fyra olika strategier som rör sig från ett exkluderande av samtidskonst till ett inkluderande, där den fjärde strategin placerar undervisningen mellan den formella bildundervisningen och det stoff som den samtida konsten samt den allmänfattliga visuella kulturen kan berika undervisningen med. En undervisning som använder sig av den fjärde strategin gör så att elevinflytandet hamnar i centrum och elever ges möjlighet att dels välja material som relaterar till deras livsvärld dels problematisera det materialet (ibid: 225). För att lyckas med en integrering av samtidskonst i undervisningen behöver lärare vara självsäkra och styra undervisningens förhållanden utifrån en gedigen kunskap om samtidskonstens yttringar samt placera undervisningen i fysiska rum där den samtida konsten presenteras, så som i gallerier eller museum (Adams 2010: 697).

8.4.1 Sammanfattning av rubrik 8.4

Den forskning som analyserats i dessa avsnitt visar inledningsvis att det existerar en korrelation mellan lärande och mediering, där lärande växer i situationer där arbetet byggs upp kring den mediering som står i fokus, samt att elever som erhåller en förståelse av samtidskonsten som begrepp också medvetandegörs om samtida konst kategorier och uttryck.

Forskningen talar för att bildundervisningen behöver utvecklas i takt med den samtida konstens nya upptäckter, men säger även att en inkludering av den samtida konsten kan komma att komplicera ett redan komplext innehåll. Den kan även ligga till grund för skolkulturrelaterade konflikter samt försvåra kunskapsbedömningen.

Genom att använda pedagogiska ramverk och teoretiska perspektiv på lärande som på olika sätt och i olika grad inkluderar samtidskonst kan elever nå fördjupade kunskaper om och kring den konstvärld där samtidskonsten förekommer.

8.5 ELEVERS INTERAKTION MED OCH TANKAR OM SAMTIDA KONST OCH BILDÄMNET

Under denna rubrik ryms forskning som ämnar belysa samtidskonstundervisning utifrån det analytiska kriterium som tar upp mötet mellan elever och samtidskonst. Hur elever uppfattar den samtida konsten och den samtida konstvärden anses vara en fråga som har betydelse när det gäller att finna svar på studiens frågeställning och övergripande syfte. En pedagogik som fokuserar på dialogens betydelse och elevers individuella förutsättningar leder till ett lärande där avgränsningar mellan elev som subjekt och verket som objekt byts ut mot en kanal genom vilken elever blir medskapare i deras egen lärandeprocess (Aure 2011: 209–210). I Aures (2011: 81) studie beskriver informanterna motstridiga upplevelser i mötet med konst. När eleverna skulle välja konstbilder att vidareförmedla till sina kamrater valde de bilder vars bildkoder kändes bekanta och valde bort abstrakta verk. Detta tyder enligt Aure (ibid: 90, 95) på att eleverna saknade de analytiska verktyg som behövs för att avkoda den modernistiska bildkoden. Eleverna valde enligt resultatet att förmedla verk som bygger på bildkoder som rör sig inom den visuella värld som eleverna kände sig bekväma vid.

I artikeln ”Teen Artists: Impact of a Contemporary Art Museum” redogör forskarna Erickson och Hales (2014: 413) för det resultat som visade sig i deras studie vilken ämnade besvara frågan om museibaserade ungdomsprojekt riktade mot samtida konst påverkade ungdomarnas tankar om konst samt deras eget bildskapande. Resultatet av deras studie visar att de elever som ges tillfälle att besöka och samtala med yrkesverksamma konstnärer får viktig kunskap om sitt skapande samt känner att konstnärskapet är ett legitimt karriärval (ibid: 415). Eleverna lärde sig även tekniska färdigheter och att ta emot konstruktiv kritik från konstnärer, lärare och kamrater. Elever rör sig således från en attityd eller syn på den samtida konsten och sitt egna konstnärliga uttryck som grundat i en traditionell undervisning och mot en syn som istället associeras med uttryck, känslor och idéskapande (ibid: 422).

När elever närmar sig en förståelse av samtida konst bör detta ske i samband med en bredare förståelse av vad Hetland et al. beskriver som en förståelse av konstvärldar (Hetland et al. 2012: 98). Hetland et al. (ibid: 98) hävdar att det är denna förståelse, delvis grundad på delaktighet i den konstdiskurs i vilken konsten skapas, som gör det möjligt för eleverna att utveckla sitt eget bildskapande. När elever använder de enligt Hetland et al. (2012: 99, 108) och Lindström (2012: 170) viktiga färdigheterna att observera konst, reflektera kring konst och föreställa sig bilder, föds en insikt om att deras egna problemformuleringar liknar de av etablerade konstnärer och förhoppningsvis även en förmåga att tillämpa idéer och tekniker som observerats i det egna bildskapandet:

When students are deeply engaged in an investigation of particular styles, artists, and/or works (...) the artists' works and practices may open students' minds to new possibilities and make them more likely to play with the ideas and techniques they notice. (Hetland et al. 2012:108)

Forskningen ger här svar på frågan om hur samtidskonstundervisningen kan bedrivas ur ett didaktiskt perspektiv. Följande resultat ur Hetland et al. visar även att elevers förmåga att använda ett kontextualiserat språk i interaktionen med samtida konst är en viktig påverkansfaktor. Hetland et al. (2012: 108) hävdar bestämt att en grundförutsättning för att elever ska nå en djupare förståelse av konstvärldar är att eleverna har utvecklat ett ämnesspecifikt och kontextualiserat språkbruk samt använder detta i dialog med andra elever och aktörer inom konstvärden. Hetland et al. får stöd av Erickson och Hales (2014: 413) som menar att elevers förmåga att kommunicera eller ge uttryck åt en idé eller tanke är starkt knutet till deras förmåga att förstå och uppskatta samtida konst. Elevers kommunikativa förmåga, att kunna tala om och kring samtida konst genom att använda relevanta och kontextbundna begrepp, har med andra ord stor betydelse för hur samtidskonsten uppfattas och vilka kunskaper om samtidskonsten som fenomen som elever tillägnar sig. Hetland et al:s och Erickson och Hales påstående får stöd av Ljung (2009: 167) som i sitt resultat visar på att elevers samtal kring museibesök är ett viktigt led i deras lärandeprocess. Även Edström (2008: 142–143) påtalar interaktionens betydelse i elevers utvecklande av en metakognitiv förståelse av vad som utgör samtidskonst. Elevers initiativ till interaktion ses som kritiskt i utvecklandet av denna metakognitiva förståelse (ibid: 144). Här visar forskningen att det inte bara är interaktionen som är betydande i samtidskonstundervisningen utan även elevers initiativ till interaktion, d.v.s. hur elever interagerar och i hur hög grad. Genom att lära elever ställa relevanta frågor kring den samtida konsten, söka information och förkovra sig i konstnärliga praktiker och ämnen möjliggör läraren för elever att skaffa sig värdefulla färdigheter kopplade till förståelsen av

konstvärldar (Hetland et al 2012: 105) I en fungerande interaktion formas en naturlig koppling mellan den intramurala och extramurala konsten eller bildvärlden eftersom elevens bilder kan ses i ett sammanhang som inkluderar konstvärden utanför skolans väggar (ibid: 108). Ljung, som i sin doktorsavhandling behandlar nya perspektiv på museipedagogik och erfarenhet, finner att museum fungerar som en plattform för diskussioner om ”nationalism, kön, identitet, rasism och demokrati” (Ljung 2009: 26), något som Page et al. (2006: 148) och Widén (2016) till viss del även ser i de teman som den samtida konsten behandlar. Ungdomarna i Ljungs (2009: 159) studie vittnar om att möten med samtidskonst på gallerier eller museum kan väcka starka känslor. Detta kan tänkas skapa ett emotionellt intresse för de bilder som visas vilket forskningen pekar på som en av förutsättningarna för en lyckad inlärning (Illeris 2005: 237) och ses därför också som en viktig påverkansfaktor i denna studie. Sayers (2014) problematiserar mötet mellan unga och samtida konst och finner i sin forskning att aktörer som arbetar i gallerier och i museum behöver ha förståelse om sin egen kännedom om kulturella koder. Detta för att undvika att det uppstår en klyfta mellan dem och individer som inte är förtrogna med samtidskonstens kulturella koder:

People who work in galleries and museums need to be aware of their own cultivation in order to recognise the needs of their audience. Otherwise a disconnection will occur between people who are not acculturated in art in that way and those who appreciate modern and contemporary art. (Sayers 2014: 363)

Avslutningsvis tas följande forskning upp som behandlar elevens attityder gentemot samtidskonsten samt elevernas ämneskonception, något som studien ämnar undersöka. Widén (2016: 192) finner att traditionellt avbildande är av större intresse för majoriteten elever än samtidskonst vilket kan resultera i att elevinflytandet riktar undervisningen bort från innehåll som behandlar samtidskonst. Elevens attityd till bildämnet samt deras förståelse av bildämnet som ett estetiskt-praktiskt ämne, vilket har formats utifrån den skolkultur som föreligger deras nuvarande studienivå, gör att det slutliga resultatet, det som enligt dem är föremål för bedömning, placeras i centrum och processen förskjuts till periferin (Widén 2016: 194). Den samtida konsten har en radikalt annorlunda syn på relationen mellan slutligt resultat och process vilket får till följd att det uppstår en klyfta mellan de två. Att låta elever besöka museum eller gallerier där konsten visas upp kan hjälpa överbrygga denna klyfta (Ljung 2009). Elevens tidigare fokus, som legat på form, skiftar till ett fokus som ligger på meningsskapande och dessa återkommande tankeväckande möten med samtida konst kan utveckla elevens förståelse för den idéskapande processens betydelse och kommunikationens betydelse i arbetet med deras egna konstnärliga uttryck (Erickson & Hales 2014: 423). Erickson och Hales (2014: 417, 418, 423)

menar att elever utvecklar sin förståelse för det konstnärliga när undervisningen ger dem möjligheten att möta konst ofta och att reflektera över vad de ser. Dock visar forskningen att det lärande som kan uppstå genom muséum – och galleribesök riskerar att försämrars om inte elever ges tillräckliga förutsättningar att reflektera kring det de upplever (Ljung 2009: 165).

8.5.1 Sammanfattning av avsnitt 8.5

Enligt forskningen finns en avsaknad av analytiska verktyg hos vissa elever vilka behövs för att bygga en förståelse för den modernistiska bildkoden. Elever som ges möjlighet att interagera med konstvärden ges även möjlighet att fördjupa sig i sitt eget bildskapande, öva sig i att ge och ta emot konstruktiv kritik samt få en ökad förståelse för konstnärsyrket. Interagerandet förändrar elevers attityd till den samtida konsten, från en konservativ syn till en kontemporär syn på samtidskonsten utifrån samtidskonstens egna värden.

Samtidskonsten kan skapa ett emotionellt intresse vilket tas upp som en förutsättning för lyckad inläring. Att ta del av samtida konst genom att besöka offentliga rum där konsten visas upp kan enligt forskningen främja diskussioner om elevnära ämnen, men kan även skapa en klyfta mellan aktörer som är förtrogna med samtida konst och de elever som inte är det.

Elever behöver utveckla ett kontextualiserat språk som de kan använda i interaktionen med samtida konst eller med aktörer inom konstvärlden. Förmågan att kommunicera eller ge uttryck åt en idé eller tanke är starkt knutet till elevers förmåga att förstå och uppskatta samtida konst. Återkommande tankeväckande möten med samtida konst kan utveckla elevers förståelse för den idéskapande processens betydelse och kommunikationens betydelse i arbetet med deras egna konstnärliga uttryck.

9 RESULTATDISKUSSION

Min förhoppning är att resultatet av litteraturstudien kommer kunna utgöra underlag för examensarbete 2 där fokus i nuläget ligger på relationen mellan bilddidaktik och samtidskonst. Den undersökning som kommer bedrivas i examensarbete 2 har, vid författandet av denna litteraturstudie, fokus på insamling av empiriska data utifrån en kvalitativ fenomenografisk metodansats.

9.1 PÅVERKANSAFAKTORER

Forskningen visar att samtidskonsten klassificeras utifrån ett modernistiskt perspektiv istället för att klassificeras utifrån kriterier som används av konstvärden för att klassificera samtidskonst (Aure 2011; Sederholm 1998). Det tycks som att Thavenius (2005) kritik mot undervisningen stämmer och att samtida konstformer fortfarande exkluderas. Detta innebär att samtidskonstens värden och funktioner läggs åt sidan eller feltolkas (Widén 2016: 189), vilket kan få allvarliga konsekvenser. Dels kan den konst som har en förankring i elevernas samtid och livsvärld och som bygger på konceptuella idéer riskera att uteslutas från undervisningsstoffet (Widén 2016: 182, 193), dels kan förmedlingen av de nya kunskaper som den samtida konsten bidrar med komma att utebli (Atkinson 2012: 8). Det finns följaktligen ett krav på lärare, som väljer att följa Skolverkets riktlinjer att inkludera samtidskonsten i bildundervisningen, att hålla sig ajour med vad som idag innefattar samtida konst. Detta innebär att lärare behöver vara förtrogna med det språk genom vilket medieringen sker, kunna klassificera konst utifrån relevanta kriterier, veta vilka teorier och perspektiv som samtidskonsten arbetar utifrån samt veta hur uttrycken förmedlas. Jag har under min verksamhets tid som lärare och under min verksamhetsförlagda utbildning sett både ett motstånd mot den samtida konstvärden och en inkludering av samtidskonst i den traditionella, konsthistoriska kanon som ofta utgör hela den repertoar som elever får ta del av. Motståndet har, i enlighet med forskningen (Adams 2010; Fehr 1994; Savva & Trimits 2005; Widén 2016), i de flesta vuxit fram ur en syn på samtida konst som ett främmande kulturellt inslag som varken ses som relevant ur en undervisningssynpunkt eller ett elevperspektiv. Detta har resulterat i genomförbara och disciplinorienterade moment och metoder. Inkluderingen har istället utgått från en vilja att presentera ett normbrytande skapande som bygger på problematisering av elevnära ämnen. Widén (2016) ser att det personliga och individuella lärarperspektivet på samtidskonsten påverkar dess vara eller icke vara i undervisningen. Min egen undervisning formas till stor del utifrån mina egna intressen och mitt kunnande. Samtidskonsten blir följaktligen ett tema som återkommer ofta i min undervisning, från instruktion till nya tekniker

och som en plattform för diskussioner om elevnära ämnen och fenomen i elevers samtid. Samtidskonsten kan ses som ett svårt tema att arbeta med då man som lärare inte alltid vet utifrån vilka kriterier man ska klassificera samtidskonsten. Det ständigt förnyande och växande utbudet av samtidskonst kan också få effekten att man som lärare inte vet vad det är man ska inkludera i undervisningen. Ett inkluderande av samtidskonsten i undervisningen behöver inte nödvändigtvis stå för någonting positivt. Det nya, nuvarande och innovativa kräver av läraren att omforma en undervisning som bygger på beprövad erfarenhet. Det kan också gå emot den rådande skolkulturen och placera läraren i en svår situation som innebär att läraren ständigt, eftersom samtidskonsten inte upphör med att ifrågasätta det normativa, behöva argumentera för och försvara sina didaktiska val (Sederholm 1998: 239; Atkinson 2012: 2, 8).

9.2 SAMTIDSKONSTUNDERVISNING

Forskningen tycks vara enig om att konsten, och kanske i högre grad samtidskonsten, kan få elever att kritiskt granska sin omvärld och de samtidsfenomen som omger dem ur nya perspektiv. Jag kan utifrån egen erfarenhet inte annat än hålla med Sederholm (1998) när hon varnar för en felaktig användning av traditionella mästerverk som exempel på konst som behandlar samtida problemställningar. När lärare arbetar i, om och med den samtida konsten arbetar de också med visuella kulturer som kan sättas i relation till samtida problem. Detta hjälper till att skapa en meningsfull bildundervisning (Darts 2006: 11). Samtidskonsten öppnar helt enkelt upp för en dialog om skeenden i vår omvärld som den traditionella konsten inte kan. Min personliga åsikt, efter att ha tagit del av forskningen inom området, är att samtidskonsten för bildlärare blir till ett lika viktigt kunskapsstoff som nutidsorienteringen för samhällskunskapslärare. Studier visar att samtidskonsten exkluderas på grund av dess brott mot den rådande skolkulturen, bilddidaktiska traditioner och missuppfattningar eller okunskap om dess värden och betydelse för samtiden. Det är inte förvånande att elever ser samtidskonsten som främmande och att de gör val gällande framtida studier eller yrkesval baserade på den inställningen. All undervisning behöver genomgå en kritisk granskning av läraren för att se till så att undervisningen är utformad för att ge så goda förutsättningar som möjligt för elever att tillägna sig ny kunskap. Men att stänga ute samtidskonsten som kunskapskälla och inte göra eleverna medvetna om samtidskonsten som begrepp och fenomen stärker selektiva traditioner som håller fast vid gängse tradition att lära ut endast ett fåtal konsthistoriska epoker.

Eleverna behöver dock ha kunskap om de kulturella och sociala koder som konstverket baseras på för att kunna se på vilket sätt verket problematiserar. Enligt Bourdieu (1993) ställer samtidskonsten högre krav på betraktaren att äga samma sociala koder än vad den historiska,

traditionella konsten gör. Jag kan till viss del hålla med Bourdieu, men har också erfårit motsatsen. Mina elever har i de flesta fall visat på samma avståndstagande till verk som bygger på modernistiska bildkoder som eleverna i Aures (2011) studie, men i vissa fall känner eleverna att den samtida konsten är lättare att förstå eller relatera till, trots att eleverna varken har ett kontextualiserat språk eller mött samtidskonst tidigare.

Styrdokumentet för grundskolan (Skolverket 2017a) och gymnasiet (Skolverket 2011) kräver av lärare att inkludera samtidskonsten för att på så sätt undvika att undervisningen endast baseras på äldre, traditionella koncept (Sederholm 1998). Den forskning som analyserats i denna litteraturstudie ger stöd åt Skolverkets formulering (Erickson & Hales 2014; Hetland et al 2012). När elever möter samtida konst och konstnärer förds det insikter om deras eget skapande, de lär sig tekniska färdigheter samt stärker sin förmåga till att ge uttryck för en idé genom konceptualisering. Marner och Örtegren (2015) nämner i sin granskning att elever som går det estetiska programmet inte tar sig tid att besöka arenor där samtidskonsten visas upp. Allt ansvar läggs då tyvärr på lärarens eller skolans förmåga att planera in besök eller inkludera samtidskonsten i undervisningen på annat sätt. Det är enormt viktigt att eleverna ges tillfälle att besöka dessa arenor, eftersom, som Hetland et al. (2012) poängterar, interaktionen med konstvärden ger eleverna förståelse för eller kunskap om de offentliga rum i vilka konsten visas upp och vilka aktörer/professioner som agerar i dessa rum. Med det sagt är det inte alltid tiden finns för lärare att planera in och genomföra exempelvis muséumbesök. Så fort undervisningsmoment hamnar utanför den reguljära undervisningen krävs det mer tid och mer resurser, något som bildlärare redan har ont om.

Avslutningsvis anser jag att forskningen visar att elevinflytandet riktar undervisningen bort från innehåll som behandlar samtidskonst. Reflekterandet över den egna skapandeprocessen ses inte av eleverna som något betydelsefullt vilket kan påverka lärarens agerande och didaktiska val. Att låta eleverna besöka museum eller gallerier där konsten visas upp kan hjälpa eleverna att inse att den resultatfokuserade undervisningen i mångt och mycket har bytts ut mot en processinriktad undervisning där resan ofta är det viktiga, inte målet. Senast jag besökte ett samtidskonstmuseum med mina elever blev några av dem tvungna att lämna ett av utställningsrummen på grund av verkens grafiska uttryck och det provokativa ämne de behandlade. Vi kunde efteråt föra intressanta och givande diskussioner om vad de sett. Museibesök fungerar verkligen, som Ljung (2009) kommer fram till i sin forskning, som plattform för elevnära och samtida ämnen – även provokativa sådana.

10 METODDISKUSSION

Det finns ständigt en risk att man i semantiska analyser av begrepp och i diskriminationsanalyser av samma begrepp använder sig av källor som definierar begreppet på ett annat sätt än vad en annan forskare skulle komma fram till. En diskrepans mellan begreppens innebörd påverkar då hela studiens validitet och reliabilitet. Begreppsanalysen behöver därför vara uttömmande för att på bästa sätt precisera och definiera begreppet utifrån den kontext eller diskurs i vilken begreppet används. Med det sagt kan forskaren med viss säkerhet påstå att begreppsanalysen ger en trovärdig bild av hur begreppet samtida konst eller samtidskonst används inom konstvärden och förstås i relation till undervisning i allmänhet och bildämnet i synnerhet.

Ett kriterium i litteraturstudiens urvalsprocess var att all forskningslitteratur skulle vara granskad. Informationssökningen skedde systematiskt utifrån ett antal nyckelord och fokuserade dels på enstaka nyckelord, dels på nyckelord i kombination och med booleska termer i syfte att avgränsa forskningsområdet till det valda ämnet. Nyckelordens relevans kan ifrågasättas och det är möjligt att vissa nyckelord inte togs med som hade kunnat specificera, avgränsa eller bredda sökningen och då även resulterat i annan forskningslitteratur som hade varit av intresse. Bortfallet uppskattas dock som mindre. Den systematiska sökningen visade att det finns en stor mängd forskning som behandlar ämnet ur olika perspektiv. Detta ställde höga krav på forskningens andra källor. En begränsad mängd forskning hänvisas till i flera av forskningspublikationerna. I syfte att stärka forskningspublikationernas validitet togs även den återkommande forskningen med i litteraturstudien. Det är sannolikt att den tolkning man gör skiljer sig från den som andra forskare kan göra. Den kvalitativa ansatsen bjuder in forskaren som subjektiv granskare av resultatet och erkänner att forskarens tidigare erfarenheter, kunskaper och värderingar kan komma att påverka granskningen. Mina tidigare möten med samtidskonsten och konstvärlden, mitt intresse för samtida konst, min bakgrund som konstnär samt akademiska studier i ämnet har med all sannolikhet haft en påverkan på studiens resultat.

11 SLUTSATS

Denna litteraturstudie ämnade undersöka hur tidigare bilddidaktisk forskning beskriver samtidskonstens syfte i ett undervisningssammanhang, hur samtidskonstundervisningen kan bedrivas samt synliggöra faktorer som påverkar samtidskonstens roll och betydelse i undervisningen. Forskningen visar att samtidskonsten ses som ett fenomen som existerar i samhällets periferi och som riskerar att endast behandlas på samtidskonstens egna premisser av lärare som har ett genuint intresse för ämnet. När samtidskonsten inkluderas i undervisningen öppnar det upp för samtal och diskussioner om dagsaktuella ämnen som relaterar till elevernas livsvärld. Min slutsats är att forskningen visar på ett behov av att stötta elever till att nå förståelse för de principer, kontexter och intentioner som samtidskonstverk bygger på men att detta även kan orsaka problem när en traditionell bildundervisning bestående av linjära arbetsformer och träningslogik ställs mot ett konceptuellt idébaserat undervisningsinnehåll. Vidare är min tolkning av resultaten att elever ska ges möjlighet att utveckla ett kontextualiserat språk och utöver detta ges möjlighet att utforska, problematisera, skapa och interagera med den samtida konsten. Detta kräver att läraren intar rollen som medskapare av de kulturella uttryck som läroplanerna preciserar. Läraren behöver även ha kunskap om samtidskonsten som begrepp, kunna klassificera samtidskonsten efter gängse överenskomna kriterier samt erkänna samtidskonsten som ett legitimt och nödvändigt ämne att behandla utifrån dess relevans till elevernas samtid.

Resultaten visar även på problem som kan uppstå vid inkluderingen av samtidskonst i undervisningen. Sociala konflikter kan uppstå när inkluderingen inte ges utrymme eller ses som irrelevant i bildämnet. Samtidskonsten kan även komplicera ett redan komplext innehåll och elevernas arbete kan komma att bedömas utifrån perspektiv, kvalitéer och handlingar som skiljer sig från den traditionella didaktiken och från hur eleverna själva förväntas bli bedömda.

12 VIDARE FORSKNING

Studiens resultat visar på att samtidskonstens inkludering i undervisningen kan studeras utifrån en mängd olika perspektiv. Samtidskonsten visas upp i olika arenor och syns idag även rikligt i digitala och nätbaserade medieringar. En relevant fråga kan tänkas vara i vilka arenor eller via vilka medier tillägnandet av samtida konst bör ske för att optimera och individualisera lärandet?

Den samtida konsten är på flera sätt underställd de historiska konstuttrycken eller den traditionella konsten. Vidare forskning skulle kunna undersöka hur den samtida konsten ska kunna ges större utrymme på grundskole – samt gymnasienivå. Forskningen visar även på en attityd till den samtida konsten som främmande och komplex. Hur ser då samtidskonstundervisningen ut i olika skolor och hur uppfattar elever mötet med samtida konst?

Om inte skolorna, eller lärarna själva på eget initiativ, ger adekvat kompetensutveckling om och kring ämnet samtidskonst i relation till undervisning i bildämnet kan forskningens fokus antingen riktas mot skolornas attityd till temat samtidskonst och/eller riktas mot lärarutbildningen: Vilken kompetens/kompetensutveckling tillhandahåller lärarutbildningen/skolor bildlärare gällande klassificering av och undervisning i samtida konst? Ett intressant ämne att studera utifrån den presenterade forskningen, som även rör kompetensutveckling, är inkluderandet av nya digitala medieringar och resurser och hur dessa skulle kunna användas i samtidskonstundervisningen.

13 LITTERATURFÖRTECKNING

Adams, J. (2010). Risky Choices: the Dilemmas of Introducing Contemporary Art Practices Into Schools. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 31/6 (November 2010). pp. 683–701. Taylor & Francis, Ltd. Hämtad: 2018-04-22. Finns att hämta:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2010.515110>

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education*. Vol. 31/1. pp. 5–18. Blackwell Publishing Ltd. Hämtad: 2018-04-18. Finns att hämta:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>

Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyse*.

Doktorsavhandling. Samhällsvetenskapliga fakulteten. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholms universitet

Aulin-Gråhamn, L & Thavenius, J. (2003). *Kultur och Estetik i skolan*. Slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000–2003. Hämtad: 2018-05-15. Finns att hämta:

http://www.pigmedia.se/Kultur_estetik_i_skolan_nagra_forskningsperspektiv.pdf

Bate, D. (2016). *Photography: The Key Concepts*. 2: a uppl. London: Bloomsbury

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2: a uppl. Stockholm: Liber

Bydler, C. (2004). *The Global Art World Inc.: On the Globalization of Contemporary Art*.

Doktorsavhandling. Uppsala: Institutionen för konsthistoria. Uppsala universitet.

Cohen, L et al. (2011). *Research Methods in Education*. 7:e uppl. New York: Routledge

Damgaard, J. (2016). *Samtidskonsten öppnar upp till diskussion om identitet, tillhörighet, beteende och normer*. Försteläraryblogen. Stockholm: Lärarförbundet. Hämtad: 2018-03-19.

Finns att hämta: <https://www.lararforbundet.se/bloggar/forstelaryblogen/samtidskonst>

Darts, D. (2006). Art Education for a Change: Contemporary Issues and the Visual Arts. *Art Education*. Vol. 59/5. pp. 6–12. Hämtad: 2018-04-11. Finns att hämta:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2005.11651605?journalCode=uare2>

0

- Dimenäs, J. (2007). Dokument och litteratur som redskap. I: Dimenäs, J (red.). *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB
- Edström, A-M. (2008). *Learning in Visual Arts Practice*. Doktorsavhandling. Samhällsvetenskapliga fakulteten. Lund: Institutionen för kommunikation och medier. Lunds universitet.
- Eisner, E W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press/New Haven and London.
- Erickson, M & Hales, L. (2014). Teen Artists: Impact of a Contemporary Art Museum. *National Art Education Association. Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. Vol. 56/1 (2014). pp. 412–425. Hämtad: 2018- 04-18. Finns att hämta: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2014.11518949>
- Eriksson Barajas, K et al. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fehr, D. (1994). Promise and Paradox: Art Education in the Postmodern Arena. *Studies in Art Education*. Vol. 35/4 (Sommar, 1994). pp. 209–217. Hämtad: 2018-04-19. Finns att hämta: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.1994.11650761>
- Hetland et al. (2012). *Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education. 2: a uppl*. New York: Teachers Collage Press.
- Illeris, H. (2005). Young People and Contemporary Art. *International Journal of Art & Design Education*. Vol. 24/3, pp. 231–42. Hämtad: 2018-04-10. Finns att hämta: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2005.00446.x>
- Karlholm, D. (2014). *Kontemporalism: Om samtidskonstens historia och framtid*. Stockholm: Axl Books
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *The International Journal of Art and Design Education*. Vol. 31/2 (2012). pp. 167–179. Hämtad: 2018-04-26. Finns att hämta: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>
- Ljung, B. (2009). *Museipedagogik och erfارande*. Doktorsavhandling. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.

Lorand, R. (2002). Classifications and the Philosophical Understanding of Art. *The Journal of Aesthetic Education*. Vol. 36/3 (Hösten, 2002), pp. 78–96. Hämtad: 2017-10-18. Finns att hämta: https://www.jstor.org/stable/3333599?seq=1#page_scan_tab_contents

Marner, A. & Örtegren, H. (2015). *Bild i grundskolan, en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. (NÄU-13). Stockholm: Skolverket.

Marner, A., Örtegren, H & Segerholm, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)*. Rapport 253. Stockholm: Skolverket

Page, T et. al. (2006). Teaching Now With the Living: A Dialogue With Teachers Investigating Contemporary Art Practices. *The Journal of Academic Development and Education (JADE)*. Vol. 25/2 (2006). pp. 146–155. Hämtad: 2018-04-08. Finns att hämta: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2006.00479.x>

Pettersson, S & Åsén, G. (1987). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: Traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan*. Doktorsavhandling. Avdelningen för studier av utbildningspolitik och kulturreproduktion. Stockholm: Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm (HLS).

Savva, A & Trimis, E. (2005). Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences. *International Journal of Education & the Arts*. Vol. 6/13 (November, 2005). pp. 1–23. Hämtad: 2018-04-19. Finns att hämta: <http://www.ijea.org/v6n13/>

Sayers, E. (2014). 'Equality of Intelligences': Exploring the Barriers to Engagement in Modern and Contemporary Art through a Peer-to-Peer Workshop at Tate Modern. *International Journal of Art & Design Education*. Vol. 33/3. pp. 355–364. Hämtad: 2018-06-04. Finns att hämta: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jade.12065>

Sederholm, H. (1998). *Starting to Play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experimental and Social Modes of Contemporary Art*. Doktorsavhandling. Jyväskylä Studies in the Arts. Finland: Jyväskylä Universitet.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Kommenterad 2017. Finns att hämta: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Skolverket. (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Reviderad 2017. Finns att hämta: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2017b). *Kursplan för ämnet Bild*. Digital resurs. Finns att hämta:

<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=bil&tos=gy>

Söderholm, C. (2016). Konsten i klassrummet. Konsten kan vara mer än pausfågel i framtidens skola. *Sydsvenskan*. Publicerad: 9 maj 2016. Digital resurs. Finns att hämta:

<https://www.sydsvenskan.se/2016-05-09/konsten-i-klassrummet-konstnaren-kan-vara-mer-an-pausfagel-i-framtidens-skola>

Thavenius, J. (2003). Ord och begrepp för den estetiska skolan. I: Thavenius, J & Aulin-Gråhamn, L (red.). *Kultur och estetik i skolan*. Slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000–2003. Malmö Högskola. pp. 128–165. Hämtad: 2015-05-15. Finns att hämta:

http://www.pigmedia.se/Kultur_estetik_i_skolan_nagra_forskningsperspektiv.pdf

Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & demokrati 2005*. Vol. 14/1. pp. 11–33. Hämtad: 2008-05-15. Finns att hämta: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2005/nr-1/jan-thavenius--om-den-radikala-estetiken.pdf>

Thurén, T. (2005). *Källkritik*. Stockholm: Liber AB

Törnqvist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande – lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. Doktorsavhandling. Lund: Malmö Academy of Music. Lund universitet.

Vetenskapsrådet. (2017). Vetenskapsrådets föreskrifter och allmänna råd för etikprövning av forskning som avser människor: *God Forskningssed*. VR1708. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Finns att hämta: https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/?_ga=2.218682649.1053538800.1505802710-1250343308.1505802710

Widén, A. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst: Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. Doktorsavhandling. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen. Umeå universitet

Wikström, B-M. (2000). Nursing Education at an Art Gallery. *Journal of Nursing Scholarship*. Vol. 32/1. pp. 197–199. Hämtad: 2018-04-11. Finns att hämta:
<https://sigmapubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1547-5069.2000.00197.x>

Vilks, L. (2011). *ART: Den institutionella konstteorin, konstnärlig kvalitet, den internationella samtidskonsten*. Nora: Nya Doxa och författaren

Wilson, B. (2003). Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education*. Vol. 44/3 (Vår, 2003). pp. 214–229. Hämtad: 2018-04-17. Finns att hämta:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2003.11651740>

Åsén, G. (2006). Varför bild i skolan? – En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I Lundgren, P, Ulf (red.) (2006). *Uttryck, intryck, avtryck - lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie No. 4. Stockholm: Vetenskapsrådet. pp. 107–119. Hämtad: 2018-02-28. Finns att hämta:
<https://publikationer.vr.se/produkt/uttryck-intryck-avtryck/>