



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete 2 för ämneslärarexamen inriktning gymnasieskolan Avancerad nivå**

### **Gymnasieelevers möten med samtidskonst i och utanför bildundervisningen**

---

#### **Extramurala erfarenheter och den språkliga medieringens betydelse för elevers uppfattning av samtidskonst**

Författare: Mikael Gjørwell  
Handledare: Ann-Louise Sandahl  
Examinator: Johny Wingstedt  
Ämne: Bild  
Kurskod: BP3000  
Poäng: 15 HP  
Examinationsdatum: 2018-11-11

Högskolan Dalarna  
791 88 Falun  
Sweden  
Tel 023-77 80 00

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

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

## **Abstrakt:**

Denna studie ämnade ta reda på vad elever från tre gymnasieskolor har för uppfattningar om samtidskonst. Ett urval av elever, vilka läser tredje året på ett estetiskt program, fick under studiens genomförande besöka Västerås Konstmuseums samtidskonstutställning *Ur Aska*. Studien belyser eventuella skillnader i elevernas uppfattningar om samtidskonst utifrån elevernas utbildningsbakgrund, erfarenheter av intra- och extramuralt lärande samt utifrån elevernas erfarenheter av språklig mediering. Studiens utgångspunkt tog avstamp i det sociokulturella perspektivets syn på lärande. Fenomen att beakta gällde den språkliga medieringens betydelse samt om elevers utbildningsbakgrund och erfarenheter av möten med samtidskonst påverkar elevers uppfattningar. Empiriska data samlades in genom kvalitativa fokusgruppsintervjuer där 18 elever, från tre olika gymnasier, har intervjuats i fokusgrupper (å 2-5 elever/fokusgrupp). Metod och resultatanalys grundar sig i en fenomenologisk samt fenomenografisk metodansats. Resultatet diskuteras med utgångspunkt i estetisk förståelse, inkludering av konstvärldar samt språklig mediering. Resultatet visade att uppfattningarna varierar och att detta beror dels på erfarenheter hämtade ur undervisningen, dels på erfarenheter hämtade utanför en undervisningskontext. Vidare visade resultatet att elever behöver en ökad förståelse för de begrepp, teorier, intentioner och praktiker som samtidskonsten bygger på och att elever i högre grad behöver ges möjlighet att möta samtidskonst innanför och utanför skolans väggar.

**Nyckelord:** Bildundervisning, extramuralt lärande, gymnasieutbildning, samtidskonst, sociokulturell teori

# Innehåll

---

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Inledning   | 1  |
| 2     | Syfte och frågeställningar  | 3  |
| 2.1   | Syfte   | 3  |
| 2.2   | Frågeställningar  | 3  |
| 3     | Teoretisk utgångspunkt  | 4  |
| 4     | Bakgrund  | 6  |
| 4.1   | Historisk översikt över skolans relation till konstbegreppet              | 6  |
| 4.2   | Konstens förhållande till skolan och bildämnet                            | 7  |
| 4.3   | Begreppen konst och samtida konst   | 8  |
| 4.4   | Utställningen <i>Ur Aska</i>  | 10 |
| 4.5   | Tidigare forskning  | 11 |
| 4.5.1 | <i>Samtidskonstens funktion i samhället och position i undervisningen</i> | 11 |
| 4.5.2 | <i>Kunskapsfrämjande möten med samtidskonst</i>                           | 13 |
| 4.5.3 | <i>Konstmuseet som lärandemiljö</i>                                       | 15 |
| 4.5.4 | <i>Inkludering av konst</i>   | 17 |
| 4.5.5 | <i>Nivåer av estetisk förståelse</i>                                      | 18 |
| 5     | Metod   | 20 |
| 5.1   | Val av metod  | 20 |
| 5.1.1 | <i>Fenomenologisk och fenomenografisk metodansats</i>                     | 20 |
| 5.1.2 | <i>Kvalitativa intervjuer med fokusgrupper</i>                            | 21 |
| 5.1.3 | <i>Intervjuguide</i>  | 22 |
| 5.2   | Forskningsetik  | 23 |
| 5.3   | Tillförlitlighet  | 23 |
| 5.4   | Urval   | 24 |
| 5.5   | Genomförande  | 25 |
| 5.6   | Materialbearbetning   | 26 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 6     | Resultatanalys  | 27 |
| 6.1   | Elevers generella uppfattning av samtidskonst                 | 27 |
| 6.2   | Utsagor om undervisningens påverkan på elevernas uppfattning  | 34 |
| 6.3   | Erfarenheter av extramuralt lärande                           | 36 |
| 6.4   | Den språkliga medieringens påverkan                           | 43 |
| 7     | Diskussion  | 48 |
| 7.1   | Metoddiskussion   | 48 |
| 7.2   | Resultatdiskussion  | 50 |
| 7.2.1 | <i>Den normbrytande samtidskonsten</i>                        | 50 |
| 7.2.2 | <i>Samtida konst – uttryck för skeenden i elevens omvärld</i> | 52 |
| 7.2.3 | <i>Nivåer av estetisk förståelse</i>                          | 53 |
| 7.2.4 | <i>Språklig mediering</i>                                     | 55 |
| 8     | Konklusion  | 57 |
| 9     | Vidare forskning  | 59 |
| 10    | Litteraturförteckning   | 60 |
| 11    | Bilagor   | 66 |

# 1 INLEDNING

---

Denna studie bottnar i ett personligt intresse för samtidskonst. Utöver konstnärliga studier på eftergymnasial nivå och estetisk utbildning på högskolenivå resulterade även intresset för konst i ett eget företagande som konstnär. Jag försöker i mitt arbete som lärare i ämnet svenska som andraspråk regelbundet införa samtidskonsten i min undervisning. Detta eftersom konsten, liksom det talade och skrivna språket, bygger på förmågan att kommunicera ett innehåll. Funderingar som dyker upp under och efter mina lektioner rör hur skolan uppfyller Skolverkets krav att se samtida strömningar och införliva dessa i undervisningen samt om eleverna erbjuds en bildundervisning som vilar på vetenskaplig grund. Studiens fokus baseras på en litteraturstudie (Gjörwell 2018) vilken visade 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. Forskningen inom den litteraturstudiens ram påvisade att samtidskonsten står för ny kunskap inom ämnet kultur och estetik och att den därför borde ses som ett naturligt inslag i bildundervisningen.

De estetiska ämnena är sedan 2011 inte längre kärnämnen inom gymnasieskolan vilket kan leda till att elever väljer andra kurser som ger meritpoäng. Det innebär att elever riskerar att förlora viktiga kompetenser inom visuell litteracitet till förmån för skriftbaserad litteracitet. I *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* presenteras det övergripande målet 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)

I Skolverkets skrift om ämnet Bild står det att undervisningen i kursen *Bild* ska behandla “Analys av egna, andra elevers och professionellas gestaltungsarbete.” (Skolverket 2018a: 11) och att undervisningen i kursen *Bild och form - specialisering* ska behandla “Strömningar i samtidskonst och populärkultur som inspiration till konstnärligt arbete.” (Skolverket 2018a: 18). I kursen *Konstarterna och samhället*, ämne Konst och kultur, nämns samtida kulturuttryck, begrepp och teorier explicit:

- Orientering om samtida kulturuttryck och beröringspunkter mellan dem.,
- Elevernas eget skapande och hur det förhåller sig till samtidens konstnärliga uttryck.
- Analys och tolkning av aktuella kultur- och konstföreteelser. Begrepp och teorier som förekommer i aktuell kulturdebatt.

(Skolverket 2018b:5)

Även förmågan att ”skapa, uppleva och tolka konst och kultur” (Skolverket 2011:43) uttrycks som centralt i det estetiska programmens utbildning.

Forskningen visar på ett behov av att stötta elever till att nå förståelse för de principer, kontexter och intentioner som samtidskonstverk bygger på. Den litteraturstudie (Gjörwell 2018) som ligger till grund för detta examensarbete visar att elever behöver ges möjlighet att utveckla ett kontextualiserat språk och utöver detta ges möjlighet att utforska, problematisera, skapa och interagera med den samtida konsten genom exempelvis extramuralt lärande<sup>1</sup>, även kallat vidgat lärande. Läraren behöver således 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. Föreliggande studie fokuserar på elever som studerar tredje året på det estetiska programmet och anledningen till detta är att se vilka uppfattningar som framträder efter två år av estetiska studier. Frågor som känns relevanta utifrån litteraturstudiens (ibid.) resultat är huruvida eleverna ges möjlighet att utveckla ett kontextualiserat språk som gör det möjligt att diskutera samtidskonstens uttryck samt om eleverna når kunskap om samtidskonsten som fenomen efter två år på det estetiska programmet. Elevers uppskattning av konst, traditionell som samtida, tycks starkt knutet till de uppfattningar individer har om konst. Litteraturstudiens (ibid.) resultat stämmer överens med mina egna iakttagelser och erfarenheter från skolans värld, där jag varit verksam i flera år, nämligen att den standardiserade och normativa undervisningen fallerar när det kommer till att förmedla samtidskonstens värden. I och med att praktiskt-estetiska såväl som teoretiska gymnasieämnen strävar efter att vara ajour med samtidens skeenden och upptäckter, är min uppfattning att samtidskonsten borde bli sedd som en resurs som förbereder eleverna inför deras kommande studie- och yrkesliv. Men rimmar min tes med hur gymnasieelever själva ser på detta fenomen? Dessa funderingar och erfarenheter ligger till grund för denna studie.

---

<sup>1</sup> Extramuralt lärande förstås här som det lärande som sker utanför den formella institutionens väggar. Exempel på detta inom bildämnet är museibesök, besök på konsthallar, visningar av offentlig konst eller besök hos yrkesverksamma inom bildområdet

## 2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

---

### 2.1 SYFTE

Denna studie avser undersöka gymnasieelevers uppfattning av samtidskonst efter genomförda och/eller pågående bild- och kulturkurser på gymnasienivå. Syftet är att synliggöra elevernas uppfattningar om samtidskonst, både i och utanför en undervisningskontext, samt att undersöka elevernas upplevda erfarenheter av och förmåga att tala om och kring samtidskonsten som fenomen.

### 2.2 FRÅGESTÄLLNINGAR

- Vad grundar sig de deltagande elevernas uppfattningar på och vilken konsekvens ger detta på deras estetiska förståelse?
- Vilka erfarenheter har de deltagande eleverna av extramuralt lärande och hur påverkar detta elevernas uppfattning av samtidskonst?
- Hur ser de deltagande eleverna på den språkliga medieringens påverkan på deras uppfattning och förståelse av samtidskonst?



### 3 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

---

“Det som ett barn kan göra med lite hjälp idag kan det göra själv imorgon”  
(Vygotskij 1978:87 /e. ö)

Det sociokulturella perspektivets syn på lärande har sitt ursprung i den ryske kulturpsykologen Lev Vygotskijs tankar kring människors lärande ur både ett biologiskt och sociokulturellt perspektiv samt hur dessa aspekter samverkar (Säljö 2014: 297). Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärande genom stöttning, antingen inom elevens faktiska utvecklingsnivå eller inom den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1978). Den faktiska utvecklingsnivån ser på elevens kunskaper retrospektivt, medan den proximala utvecklingszonen har ett framåtriktat perspektiv och ser till de kunskaper som håller på att utvecklas (ibid.). Den proximala utvecklingszonen ska förstås som det lärande som uppstår i ett försök att främja elevernas utveckling (ibid: 89). Lindberg förklarar att stöttning till att försöka få eleven att nå den proximala utvecklingszonen sker genom mediering<sup>2</sup> - ett socialt deltagande där mer erfarna personer i elevens omgivning tillhandahåller stöd med hjälp av språkliga artefakter och verktyg (Lindberg 2015: 492).

Vygotskij (ibid: 85) menade att det finns vissa utvecklingsstadier hos varje individ och att man behöver ta hänsyn till dessa i undervisningen, men att dessa utvecklingsstadier inte var fasta utan att barnet genom stöttning och handledning kan tillägna sig kunskaper som inte vore möjligt om barnet fick arbeta endast på egen hand. Det är i interaktionen med sin omgivning som eleverna finner ny kunskap och som lärande uppstår, och som inte hade kunnat uppstå på något annat sätt (ibid: 90). Elevernas mentala processer är inte skilda från omgivningen utan ska ses som processer som står i relation till omgivningen (Säljö 2011, s. 71). Säljö (ibid: 75) påstår att former av kommunikation som beskriver omvärlden går förlorade om de inte ingår i de kommunikativa redskap eleven använder. Detta skulle kunna tolkas som att den samtida konstens funktion som samhällskritiker och redskap för en djupare förståelse av omvärlden och de individer som ingår i den går förlorad om inte eleverna kan ta del av de sociala och kulturella praktiker där den samtida konsten visas upp och diskuteras. Detta diskuteras vidare under rubrik 4.2 *Konstens förhållande till skolan och bildämnet*. Kunskap inhämtas inte således enbart solitärt utan inhämtas i samspel med omgivningen. För

---

<sup>2</sup> Mediering förstås inom den sociokulturella teorin som samverkan mellan människor och kulturella redskap i syfte att förstå och agera i omvärlden. Språket ses som det viktigaste kulturella redskapet och får sin mening i interaktion med andra människor. Även andra redskap och artefakter, som fysiska ting eller bilder, har en medierande funktion.

att inhämtningen ska bli optimal behöver undervisningen placeras på en utmanande nivå. Denna nivå är den proximala utvecklingszon där det för stunden optimala lärandet uppstår. Stöttning genom språklig mediering, anpassad till elevsituation, leder till att eleven självständigt behärskar en färdighet (Lindberg 2015: 493). Det sociokulturella perspektivet för lärande dominerar enligt Insulander (2010) när det kommer till studier som tittar på museibesökarens lärande. Detta grundar sig i att det sociokulturella perspektivet ser på människans interaktion med sin omvärld utifrån kulturella, historiska och institutionella kontexter (Insulander 2010: 34).

De teoretiska utgångspunkterna för den här studien är idén om att elevers syn på den samtida konsten har betydelse för hur samtidskonstundervisning bedrivs och även för hur samtidskonsten uppfattas och värderas. Detta grundas på det sociokulturella perspektivets synsätt på lärande som något som uppstår i inre och yttre processer och i interaktion med omgivningen. Parsons (1987) identifierade fem steg gällande estetisk utveckling som ofta hänvisas till i forskning som ser på individers förståelse av estetiska uttryck. Stegen grundar sig i en vad Parsons (1987: 20–21) kallar för en vanligt förekommande dimension vad gäller kognitiv utveckling, nämligen människans ständigt förbättrade förmåga att se världen genom andra människors perspektiv. Han menade att vår mentala utveckling går hand i hand med vår sociala utveckling. Vi lär om och tar del av det sociokulturella arv vi föds in i vilket leder till att vi utvecklar förmågan att skapa originella idéer, vara kreativa och kritiskt granska den kultur av vilken vi tillhör. Stegen går från en intuitiv förtjusning av det visuella intrycket till ett kritiskt förhållningssätt till det individen ser – där bedömningen sker utifrån verkets konceptualitet, förmåga att ställa och besvara frågor samt se de värden som ligger till grund för skapandet av verket. Däremellan utvecklar eleven en förmåga att se vad som representeras och hur, vilka upplevelser eller erfarenheter verket ger och hur konstnären använder stil och form för att ge betraktaren önskad upplevelse eller erfarenhet (ibid: 20–26). Det som kommer användas i föreliggande studie är Leder et. al:s (2004) och Bauer och Pierrouxs vidareutveckling av Parsons (1987) nivåer av estetisk förståelse.

## 4 BAKGRUND

---

Bakgrunden presenteras under följande fem rubriker: *Historisk översikt över skolans relation till konstbegreppet*, *Konstens förhållande till skolan och bildämnet*, *Begreppen konst och samtida konst*, *Utställningen "Ur Aska"* samt *Tidigare forskning*. Bakgrunden avser tillhandahålla en allmän överblick över dels konstens inverkan på bildundervisningen i närtid, dels de forskningsområden som studiens syfte och frågeställning behandlar.

### 4.1 HISTORISK ÖVERSIKT ÖVER SKOLANS RELATION TILL KONSTBEGREPPE

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 (ibid: 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 (Pettersson & Åsén 1987: 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

I syfte att ge en bild av vilka kunskaper gymnasieelever har med sig från grundskolan inom området samtida bilder eller kultur nämns här inledningsvis läroplanen för grundskolans (Skolverket 2017) formulerade syfte med undervisningen. Under rubriken *Syfte* i läroplanen för grundskolan står det att bildundervisningen ska utveckla elevens förmåga att ”analysera (...) samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner.” (Skolverket 2017: 28) och i kunskapskraven för årskurs 9 (Skolverket 2017: 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 2018a: 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 2018a: 15–16).

Pierre Bourdieu (1993: 217–218), fransk sociolog vars texter och teorier om kulturellt kapital ofta refereras till i forskning inom kulturområdet, hävdade 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 (1993) 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 vetskap om hur konstyttringar kan te sig och hur de relaterar till betraktare och omvärld vid tillfället då det skapades. Bourdieu (1993: 215–217, 224) anser att en individs omedelbara förnimmelse av ett konstverk och den analys som följer bestäms utifrån de kulturella och sociala koder som betraktaren använder sig av och som konstverket bygger på. Stämmer dessa inte överens går förståelsen förlorad – något som sker i långt högre grad när det kommer till samtida konst eftersom den samtida konsten ställer högre krav på betraktaren att äga samma sociala koder än vad den historiska, traditionella konsten gör (Bourdieu 1993: 225). Museum inkluderar eller exkluderar således besökare utifrån besökarens kulturella kapital.

Eisner (2002), professor emeritus i bilddidaktik, menade att konstformer, förutom att vara det fysiska uttrycket för vår idévärld, också tillhandahåller oss med verktyg och tillfällen till lärande. När elever ges tillfällen att möta, lära och utvecklas genom estetiska upplevelser och bildskapande tränas deras sinnen till att se sammanhang som de annars hade gått dem förlorat (Eisner 2002: 6). 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). 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). De koder som konstnärer använder måste förstås av betraktaren. Denna förståelse byggs, som tidigare nämnts, upp av skolan och mer specifikt genom bildundervisningen.

#### 4.3 BEGREPPEN KONST OCH SAMTIDA KONST

Under denna rubrik förtydligas begreppen konst och samtida konst. Avsnittets innehåll baseras på resultatet av en begreppsanalys som ingick i min litteraturstudie med titeln *Samtidskonstens roll och betydelse inom bildundervisningen: En litteraturstudie av forskning som behandlar samtidskonst och undervisning* (Gjörwell 2018). Begreppen konst och samtida konst analyserades utifrån semantisk betydelse samt utifrån hur begreppen kan förstås i olika kontexter och diskurser.

Den internationella konstteorins inflytande under 1900-talet omdefinierade begreppet konst. Begreppet gick från att betyda ett uttryck skapat av en genialisk förmedlare till att ses som ett begrepp som definieras av konstvärlden. Denna nya definition resulterade i att konsten idag ses som icke-estetisk och att de fysiska egenskaperna hos konstverk inte längre står i fokus. Samtida konst definieras av svenska nationalencyklopedin (ne.se) och svenska akademiens ordlista (svenska.se) som konst som stammar från och relaterar till samtiden. Samtida konst placeras med andra ord i den allra senaste historien, inom en tidsperiod som ”sammanfaller med ngns levnad eller verksamhetstid” (SAOL, svenska.se).

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 innehas 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 (2003: 144–145) 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.

Vilks (2011) finner att konst är det som konstvärden bedömer är konst, utifrån olika kvalitetskriterier som institutionerna själva åberopar. Detta finner även Karlholm (2014: 90) i sin definition av samtida konst. De praktiker som används i konstens namn har 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).

Bydler (2004: 172) ser i den tidigare forskningen kring konstabegreppet 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 inte kan särskiljas från historiska konstyttringar (Sederholm 1998: 267; Widén 2016:14). 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.

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. Orrghen (2007) gör i sin avhandling *Den medierade konsten: scenen, samtalet, samhället* en analys av hur begreppet samtid kan förstås och finner att begreppet är dynamiskt och rör sig i spannet mellan en historisk kontext och en oviss framtid och därav även mellan skiftande tillstånd. Min personliga definition är att den samtida konsten relaterar till samtiden och betraktaren och att det är dess intention och kontext som bestämmer uttryckssätt och meningsskapande. Samtidskonsten utgör, i min mening, den kvalitativa forskningsansatsens bortre horisont och bör följaktligen ses som forskning, om än en högst subjektiv och kvalitativ sådan.

#### 4.4 UTSTÄLLNINGEN *UR ASKA*

I min studie planerades det in möte med en offentlig utställning för en del av informanterna. Kort beskrivning av vald utställning ges därför här i bakgrunden.

De verk som ingick i utställningen *Ur aska* berörde den stora branden i Västmanland 2014 (se Bilaga 6). Enligt konstmuseet berörde utställningen “branden i relation till historia, identitet, miljö, mytologi, samhällsbygge, tro och vetenskap” och speglar “människans hopp, kamp, samhörighet och hur nytt liv växer fram - ur aska.” (vasteraskonstmuseum.se). Västerås Konstmuseum ville med utställningen belysa eldens två sidor, dels dess förödande kraft, dels dess förmåga att lägga grunden för nytt liv. Utställningen innehöll fotografi, skulptur, performance, måleri, textila verk, installationer samt video- och ljudkonstverk. Mer om utställningen finns att läsa i Bilaga 6.

## 4.5 TIDIGARE FORSKNING

Under detta avsnitt presenteras dels ett urval av den forskning som var resultatet av min litteraturstudie (Gjörwell 2018), vars syfte var att undersöka den bilddidaktiska forskningens syn på samtidskonst dels forskning som studerats inom ramen för innevarande studie. Här presenteras forskning med relevans för föreliggande studiens syfte och frågeställning. Forskningen presenteras i fem underrubriker: *Samtidskonstens funktion i samhället och position i undervisningen*, *Kunskapsfrämjande möten med samtidskonst*, *Konstmuseet som lärandemiljö*, *Inkluderingen av konst* samt *Nivåer av estetisk förståelse*. Under varje avsnitt presenteras först avhandlingar, därefter artiklar av annan dignitet och slutligen annan forskningslitteratur. Forskningen inom varje kategori presenteras i alfabetisk ordning. Viss korrelerande eller motsägande forskning nämns endast med hänvisning.

### 4.5.1 *Samtidskonstens funktion i samhället och position i undervisningen*

Anna Widén, universitetslektor vid Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen vid Umeå Universitet, 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, dels i det mer specifika perspektivet samtidskonst. Widéns forskning belyser en rad faktorer som påverkar samtidskonstundervisningen, från bildlärares egna påverkan utifrån personliga intressen till vilka förhållanden som råder på olika skolor. Forskningen visar att 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). Det råder ofta begreppsförvirring och okunskap om samtidskonstens roll och lärare ser outtalat samtidskonsten, eller delar av den, som ett främmande kulturellt inslag som bryter mot de normer som undervisningen annars rättar sig efter (Widén 2016: 190–191). Denna syn på bildämnet korrelerar med internationell forskning (Adams 2010: 683; Fehr 1994: 209; Savva & Trimits 2005: 11). 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. 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 som påverkar undervisningens innehåll och upplägg (Widén 2016: 192-194).

Enligt Helena Sederholm (1998: 270, 283–284), professor i konstpedagogik vid Aalto Universitet, bör undervisningen fokusera på att utveckla elevers förmåga att uppleva konst



samt utveckla elevers förståelse för de principer, kontexter och intentioner som samtidskonstverk bygger på. Detta resultat finner Sederholm i sin avhandling med titeln *Starting to Play with Arts Education*, vilken ämnade 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.

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. 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. 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. Detta på grund av att den traditionella kanon fokuserar på att förmedla samhällets kulturhistoriska arv, något som även Aure (2011: 208), Sederholm (1998: 270, 283) och Wilson (2003: 270) finner i sin forskning.

I artikeln "Art Education for a Change: Contemporary Issues and the Visual Arts" redogör Darts för resultatet av sin etnografiska studie som granskade effekterna av en kursplan som inkluderade eleverna i en undervisning som fokuserade på sambandet mellan estetiskt uttryck och etiska ställningstaganden (Darts 2006, s. 7-8). Darts finner att en kursplan som arbetar med elevnära visuella kulturer i relation till samtida problem hjälper till att skapa en meningsfull bildundervisning (Darts 2006, s. 11).

Lindström (2012) presenterar i sin artikel "Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study" två dimensioner av estetiskt lärande där den ena utgår ifrån ett vad Lindström kallar konvergent lärande och det andra utifrån ett divergent lärande. Det konvergenta lärandet dominerade undervisningen under lång tid och kan förstås som målinriktat, retrospektivt och rationellt medan det divergenta lärandet bygger på utforskande, vision, processorientering och det intuitiva (Lindström 2012: 166–167, 169). Det råder en dikotomi där värden som ligger till grund för den samtida konsten inte känns igen i den traditionella konsten. I den samtida konsten ligger fokus på process, medan fokus i den traditionella konsten ligger på resultat. Vad som driver den samtida konsten är ett divergent perspektiv på vad konst är eller kan vara, något som skiljer sig från vad den traditionella, konvergenta lärandet. Detta kan ses i relation till Sederholm (1998: 275) som menar att den

traditionella konstundervisningen har använt den estetiska upplevelsen som en måttstock för vad som klassificeras som konst, något som den samtida konsten tar avstånd ifrån.

Enligt Brent Wilson (2003: 217), tidigare professor i konstpedagogik vid Pennsylvania State University, 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. 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. Forskargruppen Page, Herne, Dash, Charman, Atkinson och Adams (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 Lindström (2012: 167–168) tar upp samtidskonstens förmåga att utmana betraktaren till att se tvetydigheter i deras omgivning eller att se på företeelser i sin omvärld utifrån nya perspektiv.

#### *4.5.2 Kunskapsfrämjande möten med samtidskonst*

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* (2011) behandlar Venke Aure den process som sker i mötet mellan grundskoleelever och samtidskonst. Aures (2011: 90) resultat pekar på en större tillgänglighet hos samtida verk som på ett visuellt plan relaterar till elever. Aure (2011) understryker 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 (ibid: 232), bör bygga på erfarenhet – och relationsorienterade processer, istället för en informationsorienterad envägskommunikation av dekontextualiserad kunskap. Detta för att undvika att elever endast ges analytiska verktyg som låter dem analysera bekanta bildkoder (ibid: 90, 95).

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 i sin avhandling *Att iscensätta lärande - lärarens reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* 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. Sayers (2014: 363) och Widén (2016: 188) påtalar även de det familjära och påstår att om eleverna blir införstådda i vad som faller in under samtidskonsten som begrepp leder detta till en medvetenhet om kategorier och en förståelse av det uttryck som kommuniceras.

Savva och Trimis (2005: 13, 11) ser i resultatet av sin forskning, "Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences", att en ökad familjaritet med konst också ökar förståelsen av konst och drar slutsatsen att kursplaner behöver erkänna den konst som är meningsfull för barn i syfte att främja barnets visuella litteracitet. Om elever ges möjlighet att regelbundet besöka konstmuseum, lära sig se kopplingar mellan konstverk och sina egna erfarenheter samt ges möjlighet att lära om konstnärliga tekniker genom praktisk undervisning, utvecklas elevernas förmåga till att identifiera och förstå konstverk (Savva & Trimis 2005: 13).

Illeris, professor vid universitetet i Agder (Fakultet for Kunstfag), presenterar i artikeln "Young People and Contemporary Art" resultatet av sin studie vars syfte var att undersöka hur den samtida konsten uppfattas av ungdomar. Illeris (2005: 239) framhåller att lösningen på problemet med en alltför 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. Illeris ramverk för en kvalitetsundervisning av temat samtidskonst (2005: 237–239) demonstrerar fyra förutsättningar för inläring i samband med samtidskonstundervisning – *att fånga elevens intresse, erfarenheten av det andra, social interaktion och metarefleksion. Att fånga elevernas intresse* innebär att eleverna genom noggrann observation och utifrån deras förkunskaper kan diskutera och ge mening åt de erfarenheter de observerat, men endast om verket tilltalar dem på både ett kognitivt som emotionellt plan. *Erfarenheten av det andra* står för upplevelsen av något nytt eller okänt som uppmuntrar till möjligheten att skapa unika konstverk. Att arbeta, tänka och prata i grupper, *social interaktion*, skapar en interaktiv

inlärningsprocess där varje individ är med och bidrar till det kollektiva lärandet. Den fjärde och sista förutsättningen, *Metarefleksion*, ger eleverna möjligheten att diskutera och påverka sin inläring utifrån sin personliga inlärningsprocess.

Lindströms (2012) artikel, "Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study", behandlar estetiskt lärande utifrån ett konceptuellt ramverk baserat på två dimensioner: det estetiska lärandets *mål* och *medel*. Lars Lindström var professor emeritus i pedagogik vid Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, CeHum, vid Stockholms universitet. I den vetenskapliga litteraturen *Studio Thinking 2: The Real benefits of Visual Arts Education* presenterar Lois Hetland, Ellen Winner, Shirley Veenema och Kimberly Sheridan forskning vilken behandlar hur lärare planerar och utför sin undervisning samt vad lärare väljer att lära ut. 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. 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). Hetland et al. (ibid: 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.

#### 4.5.3 *Konstmuseet som lärandemiljö*

Eva Insulander behandlar i sin avhandling *Tinget, rummet, besökaren - Om meningsskapande på museum* (2010) museers förändrade identitet och inriktning. Forskningens fokus ligger på det lärande som uppstår i en museikontext, där utställningar ses som resurser genom vilka besökare skapar mening om utställningens innehåll. Insulander (2010) finner att museibesökare "ramar in de utställningar de besöker utifrån personliga erfarenheter och den egna identiteten." (ibid: 266). Två förutsättningar för lärande som framträder i resultatet av Insulanders forskning är engagemang och meningsskapande men att dessa förutsättningar är beroende av dels personliga erfarenheter och egenskaper hos besökaren, dels de förutsättningar för engagemang och meningsskapande som utställningen erbjuder. Vidare

visar forskningens resultat att besökare reagerar spontant på visuella uttryck samt på den skrivna text som medieras. Hur de olika språkliga resurserna tas emot varierar och kan likväl bidra till lärande som förhindra att en lärandesituation uppstår (Insulander 2010: 268).

Ljung behandlar i sin doktorsavhandling *Museipedagogik och erfارande* (2009) nya perspektiv på museipedagogik och erfارande och finner att muséum 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.

Katrine Tinning skriver i sin avhandling, *The Ambivalent Potentiality of Vulnerability: Museum Pedagogy in Exhibitions on Difficult Matters and its Ethical Implications*, om hur museipedagogiken arbetar med de etiska implikationer som kan uppstå när utställningar behandlar svåra ämnen. Enligt Tinning ses museum som kontaktzoner vars ändamål bestäms utifrån den skyldighet museet har till sina besökare (Tinning 2017: 27–29). I sin avhandling beskriver Tinning (ibid: 32–33) den sociokulturella teorin, sett utifrån ett museipedagogiskt perspektiv, som en kombination av personliga, sociala och fysiska kontexter. Tinning föreslår att det samtida museet ska ses som en mötesplats för sinnen, känslor och kognition samtidigt som det uppfyller ett värdefullt syfte att vara en pedagogisk kontaktzon. Ämnen ses som upprörande eller kontroversiella när de kräver av besökaren att ändra sin etiska kompass, något Tinning benämner som 'etisk transformation' (ibid: 114–115). Att tillåta sig själv vara sårbar inför utställningens svåra innehåll får som effekt att besökaren kan se, känna och förstå en annan persons traumatiska erfarenhet (ibid: 119). Denna sårbarhet kan antingen leda till en negativ känsla av att bli överväldigad, beroende av hur utställningens element presenteras. Tinning påstår genomgående i sin avhandling att denna relation bestäms utifrån hur väl museet lyckas ingå i en lärande relation med besökaren och hur museet i denna relation förmedlar utställningens innehåll. Förvirring, osäkerhet och ovisshet uppstår när befintliga etiska uppfattningar inte kan användas automatiskt som kompass: "When existing perceptions cannot be used automatically as a compass, experiences of confusion, uncertainty, and insecurity may appear." (Tinning 2017: 119).

#### 4.5.4 Inkludering av konst

I artikeln ”Teen Artists: Impact of a Contemporary Art Museum” redogör forskarna Erickson och Ramson Hales (Erickson & Hales 2014: 413) för det resultat som visade sig i deras studie. Studien ämnade besvara frågan om museibaserade ungdomsprojekt riktade mot samtida konst påverkade ungdomarnas inställning till konst. 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). Erickson och Hales (ibid: 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 försämrans om inte elever ges tillräckliga förutsättningar att reflektera kring det de upplever (Ljung 2009: 165). Erickson & Ramson Hales (2018) visar i en senare studie att elever kan nå en fördjupad förståelse av samtidskonst genom att ställa öppna frågor om vad de betraktar. Elevers lärande stärks om eleverna tillåts konstruera sin förståelse genom återkommande diskussion tillsammans med efterföljande reflektion. De gymnasieelever som fått stöttning hade en ökad förmåga att ställa relevanta frågor till samtida konstnärer (Erickson & Ramson Hales 2018: 111–112). Detta breddade elevernas förståelse av den samtida konsten samt inspirerade eleverna i deras egna skapande. Villeneuve och Rowson Love (2007) presenterar i sin forskning att öppna frågor som Vad kan jag se?, Vad mer kan jag lära mig?, Vad betyder det?, Vilka jämförelser kan jag finna?, Hur relaterar det jag ser till andra ämnen? och Vad betyder det jag betraktar för mig? enligt forskare inom området leder till en djupare förståelse av konstvärldar.

#### 4.5.5 Nivåer av estetisk förståelse

Leder et. al. (Leder, Belke, Oeberst & Augustin 2004) bygger i sin studie, "A Model of Aesthetic Appreciation and Aesthetic Judgements", vidare på Parsons (1987) fem grader av estetisk förståelse. Deras modell inleds med en perceptuell analys av ett konstverk, där visuella drag analyseras omedvetet. Detta följs av ett stadium som forskarna benämner 'implicit minnesintegration'. Tidigare kunskap och expertis hos betraktaren placeras i relation till betraktarens familjaritet med vad som betraktas. Detta kan ge betraktaren en känsla av förtrogenhet med verket. Den tredje nivån innebär att betraktaren gör en medveten och tydlig klassificering av konstverket utifrån en disciplinär kompetens. Experter tenderar att klassificera konstverk utifrån begrepp som är hämtade från konsthistoria eller estetik, medan lekmän ofta klassificerar konstverk utifrån känslor och innehåll relaterat till personliga erfarenheter och vardagliga kunskaper. I den fjärde nivån av kognitiv förståelse tillämpar experter konstspecifika begrepp och koncept som låter dem dra slutsatser om konstverkets meningsskapande funktion. I den femte och sista nivån använder sig betraktaren av en form av utvärdering, där mer information hämtas från de tidigare nivåerna till dess betraktaren är nöjd. Betraktarens förståelse är utifrån Leder et. al. (2004) modell starkt bunden till betraktarens expertis.

Bauer och Pierroux (2014) använder i sin studie Leder et. al:s (2004) modell för att analysera deltagares olika tolkningsgrader i mötet med konst. Bauer och Pierroux (2014) anser dock att modellen inte tar hänsyn till sociokulturella och kontextuella funktioner och lägger därför till en nivå som ser till just detta. Resultatet av deras studie pekar på att den meningsskapande processen är flyktig, ständigt nybliven och att den i mångt och mycket baseras på sociala och fysiska kontexter. De fann således att deltagarna inte bara inkluderade deras egna individuella kunskaper i deras visuella analys utan även inkluderade andra deltagares observationer. På så vis fann deltagarna nya aspekter och tolkningar.

Rajka Bračun Sova (2015: 154) finner i sin forskning att kunskapen om konst och intresset om konst formar individers konstförståelse och förmåga att uppleva ny konst. Den kvalitativa studien bestod av djupintervjuer med vad forskaren kallar konstspecialister och icke-konstspecialister. Konstspecialisterna hade någon form av konstnärlig universitetsutbildning och hade någon form av konstrelaterade karriärer. Icke-konstspecialisterna hade utbildning eller yrkeskarriärer inom något annat område utom det konstnärliga. Sova fann att den kompetens som behövs för att förstå och reagera på den konst man ser är inte något som alla per automatik har med sig i mötet med konst, utan är något som man behöver lära sig (Sova

2015: 153). Konstspecialisterna använde sin kunskap om konstkoncept och sitt ämnesspecifika och kontextualiserade vokabulär i mötet med konsten vilket gjorde att de kunde analysera och reflektera kring konstverken objektivt och på så vis se kvalitéer som en endast spontan reaktion inte gör möjlig. För att besökare ska kunna ta till sig det de ser behöver de tillräcklig kontextuell information, oavsett utbildning eller karriärval. Detta skulle leda till att icke-konstspecialister, men även konstspecialister, skulle kunna förbättra sin förmåga att reflektera kring och uppfatta konstverk (ibid: 148–149, 152–153). Sovas studie pekar mot att estetiskt utbildade individer har en uppfattning om konst som något som går att analysera och närma sig genom att använda sig av inlärd konstspecifika koncept och vokabulär. Sovas forskning liknar på många sätt föreliggande studie och de elever som ingår i studien kan ses som begynnande konstspecialister.



## 5 METOD

---

Under rubriken *Val av metod* och de tre underrubriker som följer, rubrik 5.1.1, 5.1.2 och 5.1.3, presenteras vilken forskningsansats som valts för studien samt vilka metoder för insamling av empiri och analys som använts. Under *Forskningsetik* redogörs det för de forskningsetiska anvisningar och riktlinjer som genomsyrar arbetet. Under *Tillförlitlighet* behandlas den kvalitativa studiens validitet och reliabilitet. Därefter presenteras studiens urvalsprocess under rubriken *Urval* och slutligen, under *Materialbearbetning*, går det att läsa om hur materialet har bearbetats och analyserats utifrån valda metodansatser.

### 5.1 VAL AV METOD

Syftet med studien var att upptäcka uppfattningar och erfarenheter utifrån elevers egna åsikter och därför ansågs den kvalitativa metoden som passande. Den kvalitativa forskningsstrategin skiljer sig från kvantitativ forskning på flera sätt. Enligt Bryman (2008: 40, 551) saknar kvalitativ forskning i många fall kvantifierbara data men bygger även på andra kunskapsteoretiska utgångspunkter frågeställningar än den kvantitativa. Ett induktivt, snarare än deduktivt, förhållningssätt och ett fokus på hur individer tolkar, uppfattar och konstruerar sin sociala verklighet är grundförutsättningar för den kvalitativa forskningen (ibid.). Den kvalitativa forskningsstrategin har kritiserats för att vara allt för subjektiv, osystematisk och implicit i sin problemformulering (ibid: 368). Även forskares tendens att påverka deltagare har kritiserats. Enligt Bryman (ibid: 369) försvårar detta kvalitativa studiers replikerbarhet och medför även att generaliserbarheten minskar i jämförelse med studier som använder sig av kvantitativa metoder.

#### 5.1.1 Fenomenologisk och fenomenografisk metodansats

Metod och resultatanalys grundar sig i en fenomenologisk samt fenomenografisk metodansats, vilket innebär att metodansats och resultatanalys har som syfte att finna beskrivningar av olika uppfattningar av ett fenomen (Uljens 1989). I ett första skede bestäms *vad*, det vill säga vilket fenomen kring vilket studien centreras. I ett andra skede avgränsas *hur* fenomenet uppfattas. Fenomenologin bygger på att aktörernas uppfattningar, perspektiv och förståelse av sociala fenomen och av omvärlden kan ses som en verklig beskrivning av desamma (Kvale & Brinkmann 2014: 44–45; Uljens 1989: 19). Den kvalitativa forskningsintervjun skedde utifrån ett fenomenologiskt förhållningssätt vilket innebar att det var deltagarnas specifika beskrivning av ett fenomen som stod i fokus. Detta betydde även att personliga omdömen om deltagarnas svar inte togs med eller behandlades.

I denna studie användes även en begränsad fenomenografisk metod som ett komplement till den fenomenologiska. Den fenomenografiska metoden användes för att avgränsa enskilda utsagor från intervjuerna som helhet. Vad som eftersträvades är med andra ord en avgränsning av vad som kan ses som viktiga delar av helheten (Uljens 1989:21). Detta innebar att det i materialbearbetningen skedde en sammanställning av utsagor i beskrivningskategorier. Beskrivningskategorierna kunde därefter analyseras i sig själva samt sättas i relation till varandra vilket underlättade resultatsammanställningen.

### *5.1.2 Kvalitativa intervjuer med fokusgrupper*

Den metod som använts vid insamlingen av empiri är kvalitativa intervjuer i form av fokusgruppsintervjuer. Intervjuerna hade som syfte att undersöka elevernas kunskap om och förståelse för samtida konst samt fenomenets roll i undervisningen. Fokusgruppintervjuer ger enligt Bryman (2007) deltagarna möjligheten att yttra åsikter och uppfattningar i ett diskussionsforum. Detta ger en mer kollektiv syn på det fenomen som studeras snarare än ett individuellt perspektiv (Bryman 2007: 501; Cohen, Manion & Morrison 2011: 436; Krueger & Casey 2000: 24) samt att diskussionerna blir till lärandesituationer i sig själva. När deltagarna interagerar kan samtalet utvecklas på ett sätt som gör att deltagarna ges större frihet att finna och sätta ord på sina egna uppfattningar. Bryman (2007: 501–502) menar att fokusgruppsintervjuer kan ge mer realistiska svar än intervjuer som endast har en deltagare eftersom deltagarna kan undersöka och försöka sätta sig in i andra deltagares åsikter. Den effekt som eftersträvas är således att deltagarnas uppfattningar lättare kommer fram i ljuset än vad som kan förväntas i en kvalitativ intervju där deltagaren intervjuas enskilt. Även om intervjuformen kan ge utökade svar så riskerar man även att åsikter trycks ner, att deltagare inte tar till orda eller ges möjlighet att komma till tals samt att deltagarnas individuella uppfattningar kan påverkas av andra deltagare (Krueger & Casey 2000; Cohen et. al. 2011: 437). Dessa risker är även större när deltagarna består av ungdomar, eftersom ungdomar kan känna sig obekväma med en vuxen moderator, att de kan känna en viss skepsis till idén om att alla åsikter värderas lika, att grupptricket är större än i vuxna konstellationer eller att deltagarna inte kan ge något svar eftersom deras erfarenhetsvärld kan antas vara mindre än hos vuxna (Krueger & Casey 2000:176–177).

Den kvalitativa forskningsintervjun som metod må sakna mätbara data av den typ som samlas in genom kvantitativa metoder, men gottgör detta genom att söka exakthet och nyansering i respondentens beskrivningar, finna beskrivningar av specifika situationer samt tolka respondentens uttalanden med en hög grad av stringens (Kvale & Brinkmann 2014: 47).

Genom att reflektera över egna bidrag i intervjun, de maktpositioner som kan uppstå i intervjusituationen, den förhandling som uppstår mellan forskare och undersökningspersoner samt objektets förmåga och möjlighet att komma med invändningar bör den kvalitativa intervjun fungera som en objektiv undersökningsform (Kvale & Brinkmann 2014).

### *5.1.3 Intervjuguide*

Intervjuerna gavs formen av semistrukturerade intervjuer utifrån en intervjuguide. I syfte att få en god kvalitet på intervjuguiden hämtades inspiration från forskningsmetodisk litteratur, tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. De frågor som utkristalliserades initialt var framtagna för att i möjlig mån få eleverna att konversera. Vid konstruktionen av intervjuguide gällde att frågorna skulle vara tydliga, enkla i sin syntax, öppna och korta (Krueger & Casey 2000: 40–42). De ord som används ska med fördel kännas igen av eleverna, vilket innebär att man medvetet bör undvika ord och begrepp som faller under generell metod-teori. Frågornas sekvensering byggde på en enkel och lättförståelig inledande fråga som hade som funktion att starta en konversation, följt av en fråga eller en frågekedja som alla följde en röd tråd. Frågorna i intervjuguiden rörde sig i regel från det generella till det specifika. En sådan rörelse gjorde det möjligt för deltagarna att följa med i min tänkta riktning och höjde även sannolikheten för att deltagarna skulle förstå de specifika begrepp, eller det specifika fenomen som studerades.

De frågor som utgjorde stommen i intervjuguiden bestod av öppna frågor, introducerande frågor, övergångsfrågor samt nyckelfrågor (Krueger & Casey 2000: 44–45). De introducerande frågorna användes för att få deltagarna att ingå i samtal eller diskussion med varandra medan övergångsfrågor förde diskussionen i riktning mot de nyckelfrågor, frågor som behandlar studiens frågeställning, som följde. I ett försök att finna nyanser och ett ytterligare djup i deltagarnas utsagor, utan att använda varför-frågor som kan ge en hård framtoning, byggdes intervjuguiden på med ett flertal vad-frågor. Avslutningsfrågor användes för att sätta punkt för diskussionerna för att moderatören senare ska kunna gå vidare till nästa tema. Inför fokusgruppsintervjuerna valde jag att strukturera tre olika intervjuguides. Dessa presenteras i Bilaga 3-5.

## 5.2 FORSKNINGSETIK

Vetenskapsrådets (2002; 2017) riktlinjer låg till grund för de forskningsetiska ställningstaganden som gjordes i arbetet med denna studie. Detta innebar att studien prövades mot följande etiska överväganden: Samtliga av forskningen berörda individer informerades, som brukligt enligt informationskravet, om forskningens syfte, vem eller vilka som bedriver forskningen, handledarens kontaktuppgifter, hur och var forskningen offentliggörs samt att medverkan var frivillig. Detta gjordes via ett informationsbrev (se Bilaga 1-2) till huvudmän på de skolor som tillfrågades, respektive de deltagare som tillfrågades att vara med i studien. Samtyckeskravet kräver att uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare informeras om att de själva bestämmer huruvida de vill medverka i studien. För att säkerställa konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, vilket innebär anonymisering och avidentifiering av deltagare samt ändamål för nyttjande av personuppgifter, fingerades elevernas namn och personuppgifter. Resultatet arkiverades även på sådant vis att informationen förblir konfidentiell. Inga personliga eller utlämnande uppgifter samlades in. Uppgifter som antecknades i samband med intervjuerna kan vara etiskt känsliga och lagras därför i ett låst arkivskåp samt digitalt med lösenordsskydd. Att värna om deltagarnas privatliv och personuppgifter, vilket innebär att försäkra sig om att deltagarna förblir anonyma och att studien styrs utifrån ett krav om konfidentialitet, behandlas av Cohen et. al. (2011: 90–92) och deras riktlinjer understryker de av Vetenskapsrådet.

Studien ska vidare generellt genomsyras av en hederlighet som innebär att inga resultat väljs bort av anledning att de strider mot forskarens egen åsikt (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013: 70; Vetenskapsrådet 2017). Det innebär även att plagiering eller medveten manipulation av data icke får förekomma (Vetenskapsrådet 2017).

## 5.3 TILLFÖRLITLIGHET

De teoretiska antaganden som gjordes utifrån tidigare forskning ligger till grund för de forskningsfrågor som ämnades besvaras. Detta, tillsammans med en välplanerad metod, en noggrannhet i intervjuförfarandet samt logik i analysen av resultatet, stärker en kvalitativ studies validitet (Cohen et. al. 2011: 204–205; Krueger & Casey 2000: 128–130; Kvale & Brinkmann 2014). Vad som eftersöktes i föreliggande studie var meningen och intentionen bakom en deltagares uttalande samt en strävan efter kontextbundenhet och beskrivningar av det fenomen som studeras. Detta stärker validiteten ytterligare (Cohen et. al. 2011: 180–181).

En kvalitativ forskningsintervju ställer höga krav på intervjuaren att vara känslig för den egna inverkan på resultatet. Intervjuaren bör därför fråga sig om det uppstått potentiell partiskhet, skillnader i frågeformuleringar från ett intervjusubjekt till ett annat, inkonsekvent kodning av uttalanden eller en oförmåga att vara professionell om det uppstår en svår intervjusituation (Cohen et. al. 2011: 204–205). Enligt Uljens (1989: 45) kan den potentiellt breda tolkningen av intervjusvaren begränsas genom att tolkningen grundar sig i ett bestämt syfte, en bestämd frågeställning, en bestämd kontext samt att tolkningen är kommunicerbar. Resultatet behöver avgränsas till beskrivningskategorier som väl representerar de utsagor som lämnats av intervjudpersonerna (Uljens 1989: 55). En viktig del i valideringsarbetet var att försöka försäkra mig om att den tolkning jag gjorde var den bästa möjliga tolkningen.

I syfte att stärka studiens reliabilitet, huruvida resultatet kan reproduceras av andra forskare vid en annan tidpunkt, undveks ledande frågor som riskerade att inverka på deltagarens svar. Ledande frågor diskuteras i Kvale och Brinkmann (2014). Skiftande formuleringar riskerar att ge olika svar eftersom frågans innehåll kan tolkas på olika sätt. Reliabiliteten stärks även enligt Uljens (1989) av en välbeskriven och i empirin välgrundad formulering av resultat.

#### 5.4 URVAL

Elever från tre olika gymnasier tillfrågades att delta i fokusgruppintervjuer och från två av gymnasierna även i besök på konstmuseum. Enligt Cohen et. al. (2011: 437) säkerställs en studies validitet av en noggrann urvalsprocess. Ett viktigt steg i urvalsprocessen var att se till att eleverna hade en homogen bakgrund inom studieområdet. Kravet blev att eleverna behövde ha läst någon av de bildkurser som erbjuds på gymnasienivå.

Valet av skolor skedde utifrån ett bekvämlighetsurval. Skälet till detta var att skolorna behövde ligga i närområdet samt att eleverna någorlunda enkelt behövde kunna ta sig till ett för studiens syfte utvalt konstmuseum. En annan anledning var att skolorna behövde erbjuda någon eller några av gymnasiekurserna *bild*, *bild och form*, *bild och form - specialisering bild*, *bildteori*, *estetisk kommunikation 1* och/eller *konstarterna och samhället*, vilket reducerade antalet skolor i närområdet. Denna faktor i urvalsprocessen säkerställde att tredjeårseleverna hade läst någon eller några av dessa kurser. Samtliga elever som uppfyllde kravet om att studera tredje året på en estetisk linje och som hade läst någon av ovan nämnda kurser tillfrågades att vara med i studien. Det slutliga urvalet blev fem elever från en gymnasieskola med det fingerade namnet Krutkällaren, fem elever från en gymnasieskola med det fingerade namnet Rasholmen samt åtta elever från en gymnasieskola med det fingerade namnet

Jägersholm. Eleverna från Rasholmen och Jägersholm delades in i två grupper vardera och refereras till som grupp 1 och grupp 2 från respektive skola. Eleverna från Krutkällaren delades inte upp då endast en grupp av två valde att delta i studien. Eleverna från Rasholmen har läst kurserna *Estetisk Kommunikation 1*, *Konstarterna och Samhället* samt *Fotografisk bild 1*. Eleverna från Krutkällaren har läst kurserna *Estetisk Kommunikation 1*, *Konstarterna och samhället* samt *Bild*. Eleverna från Jägersholm har läst kurserna *Bild och form*, *Bild, Form* och *Bildteori*. Totalt urval informanter gällde således 18 elever från tre olika gymnasier, placerade i samma kommun.

## 5.5 GENOMFÖRANDE

Deltagarna delades in i fem huvudgrupper om två-fem elever i varje grupp. Eleverna från Krutkällaren fick besöka utställningen *Ur Aska* men gavs ingen guidad visning av konstverken. Eleverna från Rasholmen, grupp 1, och Jägersholm, grupp 1, såg inte utställningen. Anledningen till detta var att tillföra två kontrollgrupper till undersökningen som inte hade sett utställningen *Ur Aska*. Tanken var att dessa grupper skulle kunna dela med sig av uppfattningar som inte var formade av ett möte med samtidskonst som låg nära i tiden. Eleverna från Rasholmen, grupp 2, och Jägersholm, grupp 2, fick en guidad visning av utställningen *Ur Aska* av en konstpedagog. Under visningen ombads eleverna diskutera, yttra åsikter och ställa frågor om utställningen i sin helhet och de verk de såg. Samtliga grupper intervjuades inom ramen av en vecka och varje intervju varade mellan 40 till 50 min. Intervjuerna ägde rum på elevernas respektive gymnasieskolor, antingen i grupprum eller klassrum. Ämneslärare tilläts inte närvara vid intervjuerna.

Fokusgrupper kan försvåra insamlandet av empiri då deltagarna riskerar att tala i mun på varandra. Infallsvinklarna kan även ändras snabbt under diskussionens gång vilket försvårar insamlandet ytterligare. Moderatorns roll blir således mycket viktig. För att säkerställa en hög reliabilitet filmades intervjuerna och de spelades även in med hjälp av två diktafoner. Transkriberingen skedde samma eller nästkommande dag som intervjun. Det fördes även anteckningar under intervjuns gång för att hålla ordning på vilken deltagare som sa vad och inom vilken kontext (Krueger & Casey 2000: 105). En förtjänst av detta är att de deltagare som inte kom till tals synliggjordes och kunde ges möjlighet av moderator att komma in i samtalet. Eleverna blev tilldelade namnskyltar som de fick ha framför sig under intervjuns gång. Namnskyltarna gjorde det lättare att ställa frågor riktade till enskilda elever och underlättade även anteckningsförandet.

Bryman (2007: 511) nämner ett antal konventioner när det kommer till fokusgruppsdeltagande. Deltagarna bör informeras om att de ska tala en åt gången för att inte försvåra inspelningen. De bör också informeras om att den data som samlas in behandlas konfidentiellt och att deltagarna förblir anonyma. Deltagarna ska även vara införstådda i att samtalet är ett öppet forum, där allas åsikter är värdefulla. Eleverna informerades muntligt om dessa punkter i början av varje intervju.

## 5.6 MATERIALBEARBETNING

Den metod som användes vid transkriberingen fokuserade till en början på att endast ta med de delar av diskussionen eller de utsagor som sågs som betydelsefulla, medan irrelevant data lades åt sidan (Krueger & Casey 2000: 131). Samtliga intervjuer kom istället att transkriberas i sin helhet i syfte att inte missa relevant data. Den transkriptionsnyckel som användes var en anpassad version av Catrin Norrbys (2014) transkriptionsnyckel och finns beskriven i Bilaga 7. Ljudupptagningarna matchades med videofilmerna i ett redigeringsprogram för att få en så exakt version av intervjuerna som möjligt. Detta medförde att jag med lätthet kunde se och höra deltagarnas reaktioner och då även föra in deltagarnas kroppsspråk i mitt resultat. Anteckningarna användes under materialbearbetningen och analysen för att avgränsa deltagarnas utsagor till passande beskrivningskategorier. Enligt Uljens (1989: 39–42) inriktas processen mot att kartlägga uppfattningar i urvalsgruppen samt undersöka hur uppfattningar förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenet. Utsagor som har likartad innebörd placeras i avgränsade och beskrivna kategorier. När väl utsagorna är placerade under beskrivningskategorier jämförs utsagorna utifrån vilka kontexter uttalandena har skett (Uljens 1989). Detta leder dels till en rangordning av beskrivningskategorier, men där dessa inte ges något aritmetiskt värde, dels till en förståelse av relationerna mellan individers uppfattningar och i vilka kontexter dessa uppstår. Nivåerna i materialbearbetningen användes främst som ett stöd för att precisera beskrivningskategorier utifrån deltagarnas utsagor.

Materialet analyserades utifrån den tidigare forskningen och de teoretiska utgångspunkter som presenteras i föreliggande studie. De uppfattningar eleverna hade sattes i relation till forskning som ser på ungdomars förståelse av konstvärldar och de principer och intentioner samtidskonsten bygger på. Uppfattningarna kom även att ses i relation till Parsons (1987), Leder et. als. (2004) och Bauer och Pierroux (2014) nivåer av estetisk förståelse. För att finna denna förståelse placerades utsagor som behandlade uppfattningar om samtidskonst samt estetisk förståelse i avgränsade beskrivningskategorier.

## 6 RESULTATANALYS

---

Resultatet analyserades genom en fenomenografisk analys där utsagor placerades i olika beskrivningskategorier. Dessa låg till grund för varje enskilt avsnitts innehåll och rubricering. Elevernas utsagor har med andra ord kategoriserats i de teman som analysen fann och har sedan jämförts med varandra utifrån innehåll och kontext. Materialet bygger på utsagor från 18 elever utifrån fokusgruppsintervjuer (se Bilagor 3-5). Vid presentationen nedan används av konfidentialitetsskäl genomgående fingerade namn. I vissa utsagor syns tecknet (...), vilket betyder kort paus, understruken text vilket betyder betonat ord, tecknet (xxx), vilket är personliga kommentarer/observationer, samt >>, vilket betyder en fortsättning på föregående utsaga av samma informant. Transkriptionsnyckeln presenteras i Bilaga 7. 'I:' står som brukligt för intervjuarens bidrag.

### 6.1 ELEVERS GENERELLA UPPFATTNING AV SAMTIDSKONST

De elever som studerar vid Rasholmen och som fått en visning av utställningen *Ur Aska* berättar att utställningarna de varit på tidigare under gymnasietiden och utställningen *Ur Aska* liknade varandra i bemärkelsen att konst, som Ricky väljer att uttrycka det, "det kan vara lite hur som helst.". Ahmad håller med Ricky och jämför konsten de sett med innehållet på lektionerna: "alltså det är ju samma där det är ju konst gjort av allt möjligt. Så det är ju liksom det som i alla fall jag tänker att 'Nu ska vi på konstutställning, nu kan det finnas en tavla eller en ko som har smycken på sig eller vad som helst.'.". Senare i intervjun återkommer vi till vilka uppfattningar eleverna har om samtidskonsten. Ricky tar direkt till orda och delar med sig av sin uppfattning att samtidskonsten känns "lite mer som en ny genre.", något som Dominica och Ahmad håller med om. Ricky fortsätter: "Alltså, så fort man hör uttrycket konst förut så kanske man skulle tänka på när det verkligen skulle vara realistiskt och se snyggt ut.". Följdfrågan blir då hur det kan vara istället, på vilken Dominica svarar: "det känns som att man vill gå emot liksom det traditionella.". Ahmad bygger vidare på det Dominica har sagt:

Ahmad: Det känns ändå som att det är mer tydligt nu att man kan se konst i mer. Fast typ om man ser en tavla med massvis med streck som korsas hit och dit (säger Ahmad och flänger runt med armarna innan han fortsätter) då kan ändå vissa folk se: "Ja men, det där ser ju ut som en giraff.". Förut kanske det var mer: "Vem har klottrat den här? Är den med hem från dagiset?" typ.



Ahmad säger här att det enligt honom har utvecklats en förståelse för abstrakt konst. Denna utveckling har lett till att konstnären idag anses skapa kontextuella konstverk som bygger på tekniska färdigheter. Konstverk som tidigare förkastades som något barn kunde göra.

Senare i intervjun kommer eleverna in på den tidigare kunskapens roll när det gäller att tolka och förstå samtidskonstens olika yttringar. Ahmad ger ett exempel som de andra två eleverna i samma grupp instämmer i, nämligen att samtida offentlig konst kan missuppfattas eller undgå att förstås om inte betraktaren är införstådd i samtidskonst.

Ahmad: Det kanske bara är konstnären som kan se att det är en sån grej som han själv har gjort. Han vet ju vad han, eller hen, har gjort. Men typ om Eivor, 93, går på stan och ser den där så kanske hon tänker: "Gud vilken ful skapelse! Varför ha den när man kan ha en staty på Gustaf Vasa?"

Jag ställer då följdfrågan om de tycker att det är viktigt att man ska kunna se vad konstverket föreställer, vilket eleverna inte tycker att det är. Något de ser som viktigt är istället vilka känslor och intryck verket ger.

Vid frågan om vad eleverna tyckte om utställningen svarar Ahmad att "Den var mer intressant än de andra jag har varit på i alla fall.", något som Dominica håller med om: "Det var kanske för att man kan relatera till det som hände liksom. Att man är mer insatt. Att det liksom berör en själv lite.". Ahmad svarar att det är exakt så han känner också medan Ricky håller med och nickar instämmande. Ahmad lägger till att: "Man blir mer intresserad av det.". Med *det* syftar Ahmad på innehållet i utställningen. Ricky utvecklar resonemanget med att säga att intresset var svalt för vissa av konstverken, men att intresset väcks när verket handlar om något som han kan relatera till: "... till exempel den där fleecegrejen, men bara för att det var en händelse man kände till så kunde man hitta något intressant med den.". Det konstverk som Ahmad beskriver var ett rektangulärt verk i fleece som var placerad på golvet i ett av utställningsrummen. Jag frågar då om de anser att detta är något som har saknats i tidigare utställningar som de besökt och Ahmad svarar: "Ja. Den här hade ett mer tydligt syfte" och "... nu var det tydligt att nu ska det handla om branden 2014.". Följdfrågan blev då vilka känslor utställningen gav. Elevernas känslor ses i denna studie som relevanta för att se hur den extramurala undervisningen kan bidra till ett lärande som ser till elevens känsloliv. Ahmad säger inledningsvis att utställningen väckte känslor och tankar eftersom han hade en personlig relation till branden och hade sett nyhetsrapporter medan branden härjade. Dominica och Ricky känner igen sig i det Ahmad säger:

Ahmad: Det väckte ju lite tankar. Man typ kollade på nyheten och när det hände och så där. Man får lite flashbacks.

Dominica: Minnen liksom.

Eleverna berättar här att konsten väckte minnen hos eleverna vilket gjorde att konsten kunde relatera till deras egna erfarenheter och känsloliv.

Även eleverna från Jägersholm, den grupp som fick en visning av utställningen, anser att den konst som visades upp var lättare att relatera till än annan konst de sett eftersom branden var något som de alla hade en koppling till. Att de kunde relatera till branden gav dem även andra synvinklar och perspektiv på händelsen. När eleverna får berätta om sina upplevelser från utställningen svarar Michelle, utifrånintendentens perspektiv, att intendenten antagligen har funderat kring hur utställningen kan uppfattas av besökarna och vilken bild av branden de vill förmedla med de konstverk som visas upp: “Ja, men de här personerna eller de som går och kollar de får kanske en tanke om att branden var väldigt hemsk’, typ.”. De andra eleverna håller med och nickar instämmande. Emma lägger till:

Emma: Det var ju sorgligt att (...). Man förstod ju att det var hemskt men det känns ändå som att många av verken gav en lite så här hoppfull känsla.

Emmas utsago visar på att konsten har gett upphov till känslor och att hon på ett känslomässigt plan kan relatera till de som drabbats av branden men även till vad som kan vara konstverkets intention – att inge en hoppfull känsla hos betraktaren efter vad som har varit en traumatisk händelse.

När eleverna i grupp 1 från Jägersholm får frågan om hur gymnasietiden format deras uppfattning svarar Alexandra att samtidskonsten idag är *för* öppen och visar “äckliga saker” istället för saker som hon mår bra av. Detta har dock inte fått henne att ta avstånd från yrkesrollen samtidskonstnär, snarare hjälpt till att få henne att inse vad det är hon vill göra i framtiden om hon väljer att arbeta som yrkeskonstnär. Linn uttrycker att hon har kommit närmre yrkesrollen och samtidskonsten generellt och att hon idag uppskattar att: “Både se på utställd konst och att ställa ut konst.”. Vidare anser hon att konst ska få vara ful och politisk och obehaglig och menar att det ibland är det enda sättet man har att uttrycka sig på. Astrid nickar instämmande och Alexandra håller med, men tillägger: “Det kan vara fult och äckligt om man vill komma fram med någonting som samhället har gjort fel, till exempel. Men inte när det inte har någon mening alls.”. Alexandra betonar således behovet av

kontextualisering och att konstnärens intention behöver vara baserad på ett samhällsfenomen som betraktaren kan relatera till.

Eleverna i grupp 2 från Jägersholm, vilka hade fått en visning av *Ur Aska*, berättar om samtidskonstundervisningen i skolan. Michelle anser att de får ta del av mycket konst på lektionerna i skolan och att de då även lär sig om vad samtidskonsten handlar om och hur mycket som ryms i samtidskonsten. Michelle anser dock att bredden på vad som kan vara samtidskonst kan försvåra förståelsen av samtidskonst: "Att just att det finns så mycket gör ju också att det är komplext så att det är svårt att uppfatta vad konstnären vill säga.". För Tuva har samtidskonstundervisningen vidgat hennes förståelse för vad konst är och fått henne att inse hur brett spektrumet är. Med spektrum menar Tuva att samtidskonsten tar upp en mängd olika ämnen och att det används en mängd olika tekniker inom samtidskonsten. Vad gäller elevernas uppfattning av samtidskonst håller eleverna med Tuva om att: "Det blir mindre det här perfekta reglerna, alla uttryck ska vara exakt realistiska. Det är inte det här typiska att 'Om du inte målar som daVinci eller Michelangelo så kommer du aldrig bli känd eller lyckas.'.". Tuvas uppfattning av samtidskonst är att den är: "nytänkande, annorlunda och att det ska skilja sig från det man sett förut.". I slutet av intervjun nämner Tuva att samtidskonsten ändras i takt med samtiden, vilket gör att det uppstår stor variation i konsten. Emma fortsätter den tidigare diskussionen med att ta upp samtidskonstens normbrytande funktion och får medhåll av Michelle och Tuva.

Emma: Det känns som att mycket samtidskonst går emot typ (...) som det har varit förut. Det kan vara så här olika normer eller (...) att man prövar nån ny teknik eller så.

Michelle: Det är så här uppror.

Tuva: Förut var det typ mycket idealisering, att visa upp världen. Här är det mer att den vill påverka, den vill förmedla någonting eller visa på någonting nytt.

Linn berättar att samtidskonsten enligt henne inte alltid behöver vara 'jättetungt' och 'jättejobbigt' utan att den också kan klassificeras som 'feel-good-konst', vara lekfull och fri från symbolik och djupare mening:

Linn: Det behöver inte vara djupt och liksom fullt med symbolik och sådär, det kan bara vara härligt (...) och fritt och sådär. Jag kan ingenting om konst! Ingenting! Och ändå få liksom uppleva konst på ett helt, liksom, prestigelöst sätt.

Linn ser här ett stort värde i att kunna komma in i en konsthall som visar samtida konst och få en upplevelse av konsten utan krav på en intellektuell eller teoretisk förståelse.

Det blev redan från början tydligt att eleverna från Krutkällaren, vilka hade sett utställningen *Ur Aska* men inte fått någon visning, hade skiftande uppfattningar om vad som vanligtvis ryms i begreppet samtidskonst, men att de inte kunde formulera vad de hade för uppfattning av samtidskonst innan besöket på konstmuseet. Eftersom studien inte tillät någon närmare handledning i att definiera samtidskonst för eleverna togs beslutet att istället närma sig en förståelse genom att ställa undersökande frågor i intervjun. Vissa av eleverna som studerar vid Krutkällaren ser samtidskonsten som tydligt åtskilt den mer traditionella konsten vilket framkom i en diskussion mellan två av eleverna. Fanny inleder med att säga att: “Det är väl liksom inte så stort, jag har liksom inte hört talas om... som annan konst typ.”, på vilket Enna svarar: “Men typ så här, som mer klassiskt, äldre som oljemålningar.”. De andra eleverna håller med och nickar instämmande.

Vid frågan om *vad* i samtidskonsten som påverkar deras uppfattning svarade Nelly att det kan bli lite för komplicerat och Fanny passar på att lägga till “Och invecklat. Jag tror inte att det blir för konstigt.”. Enna skakar på huvudet instämmande och Fanny fortsätter med att betona att man ändå kan begripa på något sätt eftersom man alltid har en tanke om vad man ser. Enna lägger till att ett alltför komplicerat innehåll ger henne friheten att spekulera mer och fundera på hur hon upplever verket och vad hon tror att konstnären vill förmedla.

När diskussionen går vidare in på vad deltagarna i samma grupp tyckte om den konst som visades i utställningen *Ur Aska* säger Nelly: “Den var bra, det var fint”, och Sofia bygger vidare på detta och säger att utställningen var utformad så att besökarna ska få känna hur det “... kändes under omständigheterna med branden.”. Enna inflikar att olika personers upplevelser speglades i de olika konstverken och kommer sedan in på hur utställningen, för henne, balanserade det estetiska med det tematiska:

Enna: Jag lyssnade på när konstnärerna berättade om, om jag minns rätt så var det, att det var typ det som hände med naturen och jag visste inte det. Så det var liksom lärorikt på ett sätt som samtidigt var fint att titta på.

Fanny tar då upp att även hon såg temat för utställningen ur olika perspektiv och Hampus menar på att det var första gången för honom att de konst på det här sättet, att det ibland kan gå djupare än att bara vara snyggt. Fanny fortsätter med att säga att hon har “mindre åsikt om det för att jag förstår mindre.” och säger vidare att: “hur man uppfattar själva konsten kan ju

vara beroende på liksom vad man själv är inriktad på och har för tankar kring saker och ting. Då blir det enklare att reflektera. Det är någonting som jag är grundad i.”. De andra i gruppen håller med Fanny.

Fanny och Sofia berättar vidare att det är när betydelsen går förlorad, när man inte vet vad verken betyder, som samtidskonsten blir svår att förstå. Detta kan enligt Fanny också vara en intressant faktor som gör att man försöker bilda sig en egen uppfattning. Fanny och Sofia får medhåll av de andra i gruppen.

När eleverna från Rasholmen, de som inte sett utställningen, får frågan om vad deras uppfattning av samtidskonst är dyker liknande åsikter upp som hos eleverna från Krutkällaren. Saja inleder med att säga att hon anser att det är väldigt fritt, att samtidskonstnärer gör som de vill, att det är kravlöst och att allt kan vara konst idag. Detta tycker hon gör att det blir svårt att få en bild av vad konst är. Haojja menar på att det är lättare att göra konst nu på grund av den digitala revolutionen. Eleverna blir ombudda att förtydliga vad de menar och då förtydligas deras uppfattning om samtidskonst:

Saja: Det som görs idag det är ju ofta rätt (...) om man kan säga typ flummigt. Att allting ska tolkas själv och att man ska se hur det här påverkar mig på mitt sätt och typ inte lyssna på det konstnären har för mål. Men att det mesta är typ “det här kan du tolka själv”, typ trianglar och fyrkanter som bara är på bild typ.

Haojja: Ja, alltså...ja. (Skrattande)

Den uppfattning av samtidskonst som uttrycks här är att samtidskonsten är något svårdefinierbart och som därför placeras under kategorin 'flummigt'. Det mesta består av abstrakta verk som bjuder in till individuell tolkning som inte tar hänsyn till konstnärens intention.

Eleverna från Jägersholm, vilka inte hade sett utställningen *Ur Aska*, har en liknande uppfattning av samtidskonst. Linn är av uppfattningen att samtidskonst är allt och att det därför inte går att sätta fingret på. Hennes studiekamrat Astrid fortsätter: ”Nästan vad som helst kan tas som samtidskonst typ. Det är inte så mycket som säger att det här kan inte vara samtidskonst, som det var förut.”. Carolina, Linn och Alexandra nickar instämmande.

Saja betonar en stund senare att en förståelse för det sammanhang i vilket konstverket har skapats har stor betydelse för själva förståelsen: “Alltså om jag vet vad konstnären har menat med det här konstverket då är det lättare för mig att få en känsla för konstverket och så här,

tycka om det.”. Haojja återkommer till detta igen senare i intervjun och berättar att: ”... man går och kollar för att få ut någonting utav det, någon känsla eller någon ny bild (..) av världen kanske.“. Det framkommer att det för honom även handlar om att söka svaret på frågor som gör att man förstår konstverket mer. Haojja liknar först den här processen vid att köpa en bil och ställa frågor om bilens olika funktioner, men byter sedan liknelse och liknar istället mötet med konst med att gå och se en spelfilm: “Och så tänker vi när vi köper liksom biobiljetter till en film kanske också att (...) Varför skapade de den här filmen?, vad berättar den här filmen om?”. Saja håller med och tillägger: “Varför vill jag se den här filmen?”. Haojja och Saja berättar här att de närmar sig konst genom att ställa frågor som kan hjälpa dem att nå en förståelse om verkets budskap eller intention.

Även deras studiekamrater, som fått en guidad visning av *Ur Aska*, har samma uppfattning som den Saja och Haojja ger inledningsvis. Ahmad har uppfattningen att konst kan göras med det mesta och att det är upp till var och en vad konst är. Han anser även att utställningen stämde överens med hans föreställningar: “Alltså, man kommer ju inte dit med förväntningar att man ska se en vägg full med tavlor som folk har målat utan att konst är inte bara det”. Efter följande utsaga av Ricky och Ahmad går diskussionen vidare in på andra ämnen. Ricky inleder med att berätta att utställningen gav ett starkt intryck och att det berodde på: “... att det var från branden 2014 och därför det ligger ganska nära. Vilket jag gillar mer i den nya konsten.”. Eleverna berättar här om att deras förväntningar förverkligas i mötet med samtidskonst och att konsten idag består av mer än bara bildkonst och att den konst som visas relaterar till samtiden.

Linn, Carolina och Astrid från Jägersholm diskuterar länge samtidskonstens porträtterande av kvinnor, och då speciellt konst som kan uppfattas sexistisk. Carolina ser en allt mer sexualiserad bild av kvinnan i konsten som inte införstådda eller kognitivt mogna individer förstår sig på. Linn och Astrid anser istället att den bild som ges är kritisk till hur samhället porträtterar kvinnokroppen och hur den traditionella konsten har porträtterat kvinnokroppen.

Linn: Jag skulle vilja säga att idag är det en mer kritiskt (...) att om man skapar en naken kropp så är det mer för att liksom göra ett statement istället för att bara: “Kolla vilken vacker kropp!”

Linn, Carolina och Astrid säger här i stort sett samma sak, nämligen att den samtida konsten intar ett normkritiskt perspektiv till samhället och sexualiseringen av kvinnokroppen, men att

det krävs en förförståelse hos betraktaren för att se de intentioner som den samtida konsten bygger på.

Eleverna från gymnasieskolan Krutkällaren fick komma med kommentarer om olika uttrycksformer. Syftet var att ta reda på mer om vad som styr elevernas uppfattningar. Fanny berättar att: "Alltså, ljud har i alla fall jag lättare att ta till mig. Man hör liksom och kroppen reagerar. Man kan få en känsla, adrenalin på grund av ljud. Med bilder måste man tänka mera och så reflektera.". De andra i gruppen nickar instämmande och Hampus tar vid: "För mig tar det längre tid att ta till mig, jag måste tänka mera då. Men ljud så snappar man upp det mer direkt.", något som Enna känner igen sig i: "Jag tror ändå att man upplever ljud snabbare men man kanske inte förstår det helt.". Den initiala upplevelsen av konstverket och de känslor som det bringar fram favoriseras således av eleverna.

## 6.2 UTSAGOR OM UNDERVISNINGENS PÅVERKAN PÅ ELEVERNAS UPPFATTNING

När eleverna i grupp 1 från Rasholmen får frågan hur samtidskonsten lyfts fram i undervisningen, svarar Saja: "Nej, inte så mycket" och får medhåll av Haojja. Haojja inflikar att de bilder de får se i skolan och det de läser i vissa fall inte stämmer med den verklighet eller de åsikter de möter utanför klassrummet. Haojjas utsago startar ett längre samtal om hur eleverna har arbetat med samtidskonst i skolan och vilka erfarenheter de har av detta. Saja berättar om en utställning de var med och producerade förra terminen, en utställning som även eleverna från den andra gruppen i samma gymnasieskola nämner. Hon minns att alla hade olika tankar om det och att eleverna blev ställda inför uppgiften:

Saja: Och så när läraren bara "Ni kan ju göra vad ni vill, konst (...) igt", då liksom alla bara "Vad svårt!", för man kunde liksom inte sätta fingret på vad som är konst, eller det här räknas inte som konst när man fick en idé.

Saja kommer även in på självförtroendets roll och vilken uppfattning man har om genom vilka uttryck samtidskonsten traditionellt förmedlas, något som Haojja känner igen sig i. Saja berättar hur hennes tankar gick i början av projektet: "Från början, när vi fick uppgiften, då tänkte jag: Nej, men jag kan liksom inte." och fortsätter med att säga att projektet i slutändan gjorde henne mer bekväm och att hon inte behövde känna mig sämre än den som målar. Haojja känner igen sig och lägger till: "Ja (...) det var det jag kände också. Jag kommer liksom kännas sämst i klassen för att jag gör någonting annat."

Senare i intervjun kommer grupp 2 in på vilken bild undervisningen gett av samtidskonsten. Ricky säger aningen trevande att bilden han fått från skolan är den att samtidskonsten är "sjukt flummig", något som Dominica håller med om. Följdfrågan blir då om utställningen *Ur Aska* kändes flummig vilken de båda svarar "nej" på. Enligt Dominica har detta att göra med att utställningen handlade om någonting konkret: "... en händelse typ". Ahmad sitter tyst men av kroppsspråket att döma håller han med sina studiekamrater. Ricky delar med sig av sin erfarenhet av den utställning som skolan ordnade. Hans utsago startar upp en diskussion där eleverna både samtalar om den extramurala undervisningen som skiftande uppfattningar om vad samtidskonst är och kan vara. Eleven inleder med att berätta att projektet gjorde att de fick "gräva sig in i vad (samtidskonsten) är och vad det innebär. ". För Ricky bidrog projektet till att få honom att förstå hur fri samtidskonsten är, något som Dominica håller med om: "Inga gränser liksom.". Ahmad och Dominica håller sedan med varandra om att de sökte göra något som sågs som "unik", något som bryter mot den traditionella konstens normer.

När eleverna från Jägersholm, grupp 1, får frågan hur samtidskonsten behandlats i undervisningen riktar eleverna diskussionen mot den praktiska sidan av bildundervisningen. De berättar att undervisningen fokuserat på att de ska finna sitt egna personliga konstnärliga uttryck och att experimentation samt att arbeta med främmande medium ofta genomsyrar det praktiska arbetet. Alexandra inleder diskussionen med att ge sin bild, vilken är att eleverna får: "... testa allt möjligt, inte bara inne på en grej, utan man får möjlighet att testa på allting.", och att detta leder till att de når förmågor eller färdigheter som de inte redan behärskar. Linn lägger avslutningsvis till att de har friheten att välja något som ligger i tiden. Jag ber eleverna utveckla och relatera deras bild av arbetet i skolan till den samtidskonst de möter i och utanför undervisningen. Linn finner att undervisningen går i samtidskonstens anda: "Att experimentera, att vara öppensinnad och att se möjligheter. Det är väl det som skapar det mesta liksom.". Astrid lägger till att en bredare syn på vad konst kan innefatta gör att man skapar konstverk på ett sätt som man själv tycker är intressant. Linn och Alexandra fortsätter:

Linn: Ja, alltså, jag känner att jag är fri i min konceptuella konst liksom. Att jag (...) lägger liksom (...) ingen vikt på att visa att jag kan, liksom (...) jag behöver inte vara teknikmässigt, liksom, duktig egentligen för att få fram det jag tycker, känner och vill berätta.

Alexandra: Jag tycker ändå att man blir bättre bedömd om man har mycket mer kunskap och mer teknik och jobbat mycket mer än om man har gjort någonting snabbt.



Linn och Alexandras utsagor visar på en viss skillnad på vilka bedömningskriterier som gäller enligt eleverna.

När intervjun med första gruppen från Jägersholm börjar lida mot sitt slut kommer eleverna in på dels den språkliga medieringens stöttande funktion, dels undervisningens betydelse för förståelsen av samtida konst. Astrid inleder med att säga att hon anser att alla kan dra sina slutsatser om budskap i samtida konst, men att det inte skadar att ha grundläggande kunskap om konst. Denna medvetenhet menar Astrid är något människor skaffar sig när de exponerar sig själva för samtidskonst genom att besöka konstgallerier eller läsa konstböcker. Detta är något som Linn känner igen sig i:

Linn: Alltså, det gör ingen skada om man har lite vetskap om konst och kanske kan de viktigaste och största konstnärerna i historien för att kunna dra paralleller och (...) det har man nytta av liksom.

Vidare ger Astrid en bild av undervisningens betydelse för hennes egen förståelse av samtidskonst: ”Jag tror inte att man behöver vara såhär över-utbildad gällande konst för att kunna förstå konst. Jag förstår mig knappt på konst och jag är ’utbildad om konst.’” (gör kaninöron i luften). Astrid visar med sitt gestikulerande och sin ton att en estetisk utbildning inte är nödvändig för att förstå konst och menar samtidigt att hennes egen utbildning inte har någon vidare legitimitet.

### 6.3 ERFARENHETER AV EXTRAMURALT LÄRANDE

Eleverna på Krutkällaren, vilka hade besökt utställningen *Ur Aska* men som inte hade tagit del av någon guidad visning, fick frågan om huruvida utställningen *Ur Aska* på något vis påverkat deras uppfattning av samtidskonst. Enna svarar att: “Jag hade inte så bra uppfattning om vad samtidskonst var”, men tillägger med att besöket visade att samtidskonsten är ett bra sätt att förmedla något som en större mängd personer har varit med om. Nelly instämmer och tycker att diskussionen som uppstod på plats gav ett annat perspektiv på saker. Att man får tillfälle att reflektera kring sådant som man inte funderat kring tidigare och på så vis ta del av en annan persons tankar och känslor.

Eleverna från Jägersholm; Astrid, Linn, Alexandra och Carolina, delar med sig av sina upplevelser av en utställning på Moderna Museet i Stockholm. I diskussionen ger eleverna inledningsvis bilden av utställningen som “naken”, “rå”, “hård” och “mörk”. Något som de inte hade upplevt tidigare och som de tyckte var mycket svårt att ta till sig. Linn kände att

konsten bevisade för henne att det inte finns några regler längre för vad som kan vara konst och hon upplevde en känsla av obehag i det utställningsrummet. De andra i gruppen håller entusiastisk med sin studiekamrat och berättar hur utställningens innehåll var sexualiserat, smutsigt och ifrågasättande av normer. Astrid delar med sig av sin uppfattning av varför utställningens innehåll hade det uttryck som det hade, och får medhåll av Linn och Alexandra:

Astrid: Det är väl ett av de få sätten som man liksom kan väcka (...) tankar i konst idag på ett sätt också. Man måste typ göra någonting som anses rätt sjukt för att det ska kunna få typ ett (...)

Linn: En reaktion

Astrid: >> Ja och ett intresse

Alexandra: Det är mer vanligt nu. Förut så försökte man hålla undan de brutala sakerna. Idag så försöker man gå in så djupt som möjligt och visa den brutala sanningen.

De andra nickar instämmande. Alexandra ger sin bild av samma utställning. Linn tar fasta på Alexandras utsago och hittar sin förklaring på varför de fick de känslor de fick.

Alexandra: Det tyckte jag var bara äckligt (...) hundra procent äckligt. Jag kände inget bra därifrån. Känslan, färgerna, uttrycken (...) formerna, att de inte var naturliga, att det var någon sjuk människa. Nej, jag önskar att det inte fanns där. (Skrattar). Det är ju någonting galningar tänker på, som mördare tänker på.

Carolina: Men världen är full av mördare (Skrattar). Kanske verkligheten är lite svår att tänka på. För det är bra att vi är ärliga med oss själva, att människan är så.

Linn fortsätter med att ge sin bild av utställningen: "Det blev bara så jävla obekvämt. Men det var ju ändå så här att man blev ju intresserad och liksom 'Ja, men vad är det här?!" och får medhåll av Astrid: "Jag hade velat veta varför hon väljer att göra de här videos på det här sättet?". Linn nickar instämmande.

Denna uppfattning delas av elevernas studiekamrater som ingår i grupp 2. Michelle delar med sig av sin bild av utställningen på Moderna Museet efter att eleverna har diskuterat betydelsen av att förstå konstnärens intention med ett konstverk. Hennes bild av utställningen är att den var svår att förstå och att dess provocerande uttryck gav en känsla av obehag, speciellt för de elever som studerar första året på gymnasiet. Tuva däremot känner inte själv att den var provocerande. Numera går hon inte på den första initiala känslan utan försöker analysera verket istället:

Tuva: Typ att: "Jaha, det här betyder nog antagligen det här." och "Här vill de visa på det här.". Man tonar ner det istället och börjar leta efter "Vad är poängen med det här?", "Varför är det jag känner så här?" istället för "Åh, Gud, det här tyckte jag inte om."

Emma håller med i det Tuva säger: "Vi har ju läst mycket om konst och sett mycket och då tror jag att man inte blir lika, såhär, chockad", vilket följs av att Alice tar vid och minns tillbaka på utställningen: "Det känns som att man inte vet vad konstnären vill att tittaren ska känna. Man vet inte vad konstnären ska ge och vill att folk ska fatta. Vad som är grejen. Varför gör man sådär?". Eleverna från Jägersholm berättar här att de värdesätter en kontextuell förståelse och att de ställer frågor om konstverket för att förstå konstnärens intention, speciellt om den initiala upplevelsen är en av ovisshet. Att kunna bortse från den första reaktionen och närma sig verket genom analys och reflektion anses som något som följer av att de går en estetisk utbildning.

Lite senare i intervjun behandlas känslan av bra och dålig konst och ämnet eleverna tar då upp skillnaden mellan besökare och aktörer inom konstvärlden..

Michelle: Men det där med dåligt och bra, det är ju också vem som ser på konsten. Om det är typ en konstvetare som tittar på en konst som är en prick och lite sträck och tycker att "Ja, men det här är ju bra! Det är ju det här som är modernt för i år!", då är det ju det som blir stort. Det ses som bra. Det är ju den som tittar på det som bestämmer om den har en (...) maktposition i samhället.

Emma håller med Michelle och lägger till: "Det är de som väljer ut vem som får ställa ut men inte vad besökarna ska tycka.". Tuva faller in i diskussionen: "Det är ju typ målgruppen och den som tittar på det som bestämmer värde och kvalitet.". Enligt eleverna finns det en maktordning eller hierarki som bestämmer vad som ska visas upp och var och att det är konstvetarna eller aktörer inom konstvärlden som äger denna makt. Besökarna har istället makten att bedöma konsten efter sin egen kunskap och sina sinnesupplevelser

När diskussionen kommer in på en konstutställning de sett tidigare under terminen delar eleverna med sig av sina åsikter om kontextens betydelse för förståelsen av konstverk. Astrid nämner kort att konsten ibland handlar om 'personliga konnotationer' som besökare inte alltid kan förstå utan stöd av någon som kan berätta vad budskapet är eller vad symbolismen refererar till. Astrid fortsätter: "Om man inte fick kontexten så förstod man inte! Det var liksom bilder på elefanter och man bara 'Jaha?! Ok?!'.". Linn håller med och tar upp förförståelsen och sammanhangets betydelse: "'Jaha?! Och vad försöker hon säga?'. Men,

man förstod inte riktigt det innan man fattade vad bakgrunden i hennes tavlor var för någonting.”. Alexandra och Carolina tar till orda och berättar att de ibland tycker att: “... konst är konstigt.”. I de fall då konsten kräver en djupare analys är Linn av den uppfattningen att det kan behövas, eller att det till och med är nödvändigt, med stöttning av en mer erfaren individ: “Då hade vi ju en guide, som berättade och det var avgörande för att man skulle förstå den konsten! Så då blev det ju ändå att man behövde information, liksom.”. Eleverna visar här att de ser språklig mediering av innehållet som nödvändigt för att kunna nå ny kunskap.

Det visar sig att eleverna i grupp 2 har liknande erfarenheter som sina studiekamrater i grupp 1, men utgår från utställningen *Ur Aska* i sin diskussion om hur stöttning påverkar förståelsen. Michelle inleder med att berätta att stöttning i form av språklig mediering, i hennes fall guidens visning och att hon läste om varje enskilt konstverk i museets informationshäfte, gav henne de kunskaper hon behövde för att förstå konstnärernas intention:

Michelle: man får mer förståelse av den. Alltså, jag var där en gång innan och då fattade jag typ ingenting. Men sen så, nu när vi var och kollade, då fattade jag mycket, mycket mer.

De andra håller med och berättar att de alla läste informationshäftet från pärm till pärm. De känner också att de hade det kontextuella ordförrådet för att kunna förstå innehållet i informationen. Senare i intervjun kommer Tuva in på vikten av att ha få stöttning och en kontextuell förståelse:

Tuva: Vissa konstnärer är ju väldigt konkreta i beskrivningen och sånt medan andra är lite mer flummiga, vilket kan kräva mer frågor. När jag hade fått beskrivningen och kontexten på varför den hette så förstod jag det riktigt. Jag bara, “Vad har det här med det att göra?”, först.

Det uppstår en liten tystnad och Michelle tar till slut till orda och berättar att hon tror att hennes förmåga att förstå samtidskonst har att göra med hur hon är som människa, vilket får de andra i gruppen att brista ut i skratt och hävda att det är hennes mamma som bär skulden. Emma backar tillbaka till Tuvas utsago och menar på att kontextualisering kan leda till en ökad förståelse: “Man kanske förstår bättre vad konstnärerna vill (...) om man får kontexten till det sen men jag tror inte man behöver det.”.

De elever från Jägersholm som inte såg utställningen *Ur Aska* återkommer ofta till en utställning de såg på Moderna Museet. I en av de diskussioner de hade om utställningen delar

Astrid med sig av de frågor som hon ville ha svar på. Hon börjar med att angripa frågan *varför* konstnären valt det uttryckssätt hen använder. Astrid gör detta genom att inta konstnärens perspektiv: “Alltså, ok, det är det här jag vill göra på det här sättet.”, om det bara är “Nej, men jag ville bara göra något för att chocka människor.”, eller om hon har så här någon form av (...) djup tankegång (...) bakom det?”. Det Astrid eftersöker är en vetskap om konstnärens intention. Samtidskonst som endast är ute efter att chocka betraktaren ses av Astrid som någonting mindre värdefullt än om konstnären har en djupare tankegång eller att konstnären har valt uttrycksform efter en specifik idé.

#### 6.4 DEN SPRÅKLIGA MEDIERINGENS PÅVERKAN

Alexandra, som studerar vid Jägersholm men som inte såg utställningen *Ur Aska* delar med sig av sin förståelse av innehållet i en annan utställning som hon och hennes studiekamrater hade upprörda känslor om. Förståelsen hade hon fått genom att se en video där konstnären ger svar på några av de frågor som Alexandras studiekamrater hade om utställningen.

Alexandra: Jag såg en video där hon förklarade lite varför. Då sa hon först; "Jag har hållit på med det här så länge.", hon hade ju gjort jättemycket sådana här videos, "och jag liksom kände mig galen, att jag var som de här på videosarna. Men sedan visste jag vad sanningen var, det är inte jag som är galen utan det är människorna som är galna.". Så sa hon i alla fall.

De andra i gruppen nickar och visar med sitt kroppsspråk att de nått en ökad förståelse.

Diskussionen leder mig in på deras upplevelser av att gå runt på utställningen med en konstpedagog och hur detta kan ha påverkat deras uppfattning eller förståelse av konsten. Eleverna berättar att själva visningen inte gav något eftersom den var så kort, men att de diskuterade med varandra varför de trodde att konstnärerna hade gjort så som de gjort, hur de kunde visa på det och om de kunde hitta någon koppling. De säger vidare att en djupare diskussion med någon som hade svaren hade kunnat ge mer svar än vad deras egna spekulationer gav. Även om diskussionen inte gav någon djupare förståelse anser de samtidigt att diskussionerna de har haft under gymnasietiden har varit viktiga och Tuva och Michelle ger deras syn på vikten av att diskutera med varandra:

Tuva: Men det är ju alltid viktigt att höra andras tolkningar och idéer av ett verk för det kan ju vara helt annorlunda från vad du själv tycker och tänker om ett verk. Om du bara utgår från vad du själv tycker så är ju bara det som du tänker rätt.

Michelle: Men det är ju också viktigt att höra andra för att veta vad man själv tycker.

Tuva: Nya perspektiv är väl alltid viktigt.

När intervjun med eleverna i grupp 2 från Rasholmen kom in på värdet av en deltagande diskussion med aktörer inom konstvärlden, så som museipedagogen under visningen, hade Ricky detta att säga: "(...) om han hade utvecklat mer om konstnärerna och om själva konsten de hade gjort så hade man fått en annan upplevelse av just de verken.". Ahmad och Dominica svarar kort att de håller med. Eleverna kände således att den språkliga medieringen inte räckte till.

Hur såg då eleverna från Krutkällaren på sitt eget ordförråd och då även förmågan att kunna tala om konst på konstens premisser? Så här svarar de på frågan:

Fanny: Inte direkt. Kanske en del men inte så brett iaf.

Hampus: Ja, det är samma här. Kanske inte så jättestort.

Enna: Inte tillräckligt tror jag. Det var vissa saker som jag inte kunde liksom diskutera om (...) inte riktigt visste vad jag skulle säga typ. Vad jag skulle använda mig av.

Fanny: Jag tror mycket att man lär sig mycket här genom, alltså, att man pratar mycket om saker och att vi undervisas kring det jämfört med att ha eget intresse liksom. Man lär sig så mycket enklare när man diskuterar kring begrepp. (Enna, Hampus, Sofia och Nelly nickar alla instämmande.)

Eleverna berättar här att de anser att begreppsförståelsen är mer bundet till intresse men att de även får den genom skolan. De flesta känner att begreppsförståelsen i vissa fall räcker till för att kunna prata om konst och bygga en djupare förståelse men att de ibland går miste om kunskap för att de inte kan det kontextuella vokabulär som ibland behövs.

Även eleverna från Rasholmen, Saja och Haojja, diskuterade hur man talar om samtidskonst i skolan och hur detta språk påverkar förståelsen av samtidskonst och har samma erfarenhet som eleverna från Krutkällaren. På frågan om vilka ord man använder när man pratar om samtidskonst blir eleverna först lite stumma, lutar sig tillbaka i stolarna och funderar. Efter några sekunder svarar Saja: "Alltså jag är inte så jättebra på". Hon stannar sedan upp några sekunder, vilket gör att Haojja kliver in i samtalet och fyller i: "Alltså det är svårt.". En kortare diskussion uppstår därefter:

Saja: Jag har inte så mycket ord i mitt ordförråd. I skolan i alla fall har vi inte gått in någonting på det tror jag.

Haojja: Man anpassar efter själva situationen och vilken del man pratar om också i konstverket.

Saja: Ja, men jo, exakt. Om jag hade behövt (...) Alltså nu har jag ju inte varit i en situation när jag har behövt lära mig begreppen heller.

*I: Ändå pratar ni om att ni har varit på utställningar och har fått prata med konstnärer. Tycker ni då att ert ordförråd räcker till eller inte?*

Saja: Oftast ja, men det finns såklart vissa... nu kan jag inte ta något exempel men ibland kan det ju vara lite för komplicerat.

*I: När det blir komplicerat, önskar du då att du kunde mer så du kunde ställa frågor om verket och om vad du ser?*

Saja: Alltså, ja det är klart. Det som skulle ge mig mer är väl att få konstnärens bild av det och alla andras bild, men för att få min egen bild av konstverket så behöver jag inte ha de begreppen tycker jag.

Haojja: Jag skulle säga att det inte bara är språket som påverkar. Om man har rest mycket så, om man har erfarenheter och upplevelser och jag tror också att upplevelserna kan påverka språket också.

Saja och Haojja påstår sig inte behöva en utökad begreppsförståelse för att få en egen bild av verket men att det möjligtvis skulle hjälpa till att förstå konstnärens intention eller tankar. Haojja menar att språket påverkas av individuella upplevelser och erfarenheter.

Saja delar med sig av sin upplevelse att det lätt kan uppstå diskussioner om konst i skolan: "Känns också som att det kan skapa rätt mycket diskussioner kring konst". Senare i intervjun ställs frågan igen om samtidskonsten diskuteras i skolan, i undervisningen, på vilket Saja svarar: "Nej, inte... Vi har nästan inte jobbat estetiskt.". Haojja berättar att ämnet ibland kommer upp till diskussion men att det då främst är på fritiden: "Men det händer liksom inte så ofta att man diskuterar konst idag och sånt. Men det har liksom hänt att man har pratat mer om det på fritiden.". Saja och Haojja beskriver hur eleverna som medverkade i utställningen som skolan själv ordnade, och som Saja och Haojja själva medverkade i, hade olika bilder av utställningen och att detta också var fallet med de vänner till Haojja som besökte utställningen. Vännernas åsikter gav Haojja nya perspektiv på utställningen och innehållet.

När den andra gruppen elever från samma skola, Ahmad, Dominica och Ricky, får frågan om hur de ser på det språk som används när man talar om samtidskonst svarar Ahmad att "Det är väldigt svåra ord" och att han har uppfattningen att konsten och då även språket är riktat mot vad han kallar "finare människor". Dominica delar inte Ahmads syn och menar att konsten är "för alla, typ.". Ahmad förtydligar att det han menar är att man använder svåra ord när man talar om konst och att det mer avancerade kontextuella språket används i analyser av och samtal om äldre konst, medan samtidskonsten går att behandla med ett mer vardagligt språk. Dominica håller med och betonar sammanhangets påverkan på vilka ord man använder. Alla tre anser även att de har ett ganska dåligt ordförråd när det kommer till det för samtidskonsten ämnesspecifika eller kontextuella språket men att det räcker till för att klara av uppgifterna i skolan. Hur ser då dessa tre elever på relationen mellan deras uppfattning av samtidskonst och



deras språkbruk? Vid fråga om vilken påverkan de tror att språket har på deras uppfattning av samtidskonst, svara några av eleverna så här:

Ahmad: Det känns som att man skulle uppskatta den mer om man hade språket, känns det som. Jag vet inte varför men det känns som det.

Dominica och Ricky håller med i det Ahmad säger. Eleverna ser här en koppling mellan begreppsförståelse och förståelse av samtidskonst, men att de inte kan sätta fingret på hur förståelsen påverkas av en ökad begreppsförståelse.

Eleverna i grupp 1 från Jägersholm får frågan hur de ser på det egna ordförrådet när det kommer till att prata om konst och svarar att de tycker att ordförrådet är "dåligt" men att det också beror på vilka intressen man har. Astrid och Linn berättar om hur de lär sig ämnesspecifika begrepp när de arbetar med uppgifter i skolan men att begreppen inte fastnar. Detta kan enligt Linn få som effekt att man inte vet *vilka* frågor man ska ställa för att få svar på frågor man har, *hur* man ska ställa dessa frågor och om man kommer *förstå* de svar man får om samtida konstverk. Därefter påstår hon att det inte är: "... det man fokuserar på när man skapar konst", och inte heller det hon fokuserar på när hon går på konstutställningar och betraktar konst:

Linn: Om jag går omkring på ett museum så går inte jag omkring och tänker på liksom (...) "Vilka primärfärger är det?". Färgen som symbolbärare och skit, man bara "Åh!".

Linn fortsätter med att säga att hon anser att det handlar om: "... ett gemensamt språk för de som är insatta, typ.", men att det likväl går att beskriva konst utan de begreppen. Astrid bygger på det Linn säger och menar att språket anpassas till sammanhanget. Min följdfråga blir hur eleverna tror att språket påverkar deras uppfattning av samtidskonst. Astrids uppfattning är att språket påverkar, men inte i någon större utsträckning. Något som Linn inledningsvis håller med om, men som hon senare utvecklar: "Det är ju också om det öppnas upp en dialog kring det och man får de där orden som kanske ger en ny infallsvinkel på verket.", säger hon och gestikulerar en "aha"-upplevelse innan hon fortsätter: "Det är i vissa fall avgörande, när det går att förklara.". Astrid uppmärksammar det Linn säger och sätter det i relation till sitt egna kontextuella vokabulär.

Astrid: Som det här med konnotationer och denotationer (...) det här kanske betyder något för mig, men det betyder inte att det betyder något för alla. (De andra i gruppen nickar instämmande.)

Eleverna kommer nu in på hur språket kan sätta ord på tankar och känslor som man redan har, att det blir ett kvitto på att det man tycker och tänker faktiskt har legitimitet.

Linn: Det kan bli som ett kvitto också. Alltså, innan man lär sig språket så kan man typ: “När jag tittar på den här tavlan så känner jag så här.”, men sen så förstår man varför. Om man tänker typ på det här konnotationer och denotationer, så först fick vi så här - ja, men vi fick en färg och så fick vi måla någonting med den här färgen som vi kände passar till den här färgen. Gul, då blev det solar och sådär. Ordet “glädje” ploppade upp. Sen fick vi förstå varför det var så också. Så det är ju som ett kvitto på att: “Jo, det vi känner, det finns en anledning till det.”, liksom. (De andra i gruppen håller med och nickar instämmande.)

Eleverna har liknande erfarenheter som deras studiekamrater i grupp 2 och håller med varandra om att deras konstkontextuella vokabulär räcker till för tillfället. Michelles uppfattning är att de har lärt sig mycket i skolan om begrepp som “konnotativt, denotativt och så. Analysmodeller och så.” och får medhåll av Tuva som lägger till abstrakta begrepp, epoker, stilfigurer och stildrag i listan. Emma påtalar att de har läst en kurs som behandlar ämnet som diskuteras. Precis som sina studiekamrater Linn och Alexandra anser Emma att intresset spelar en stor roll och får medhåll av Michelle:

Michelle: Man måste känna liksom att “Jag vill lära mig det här, för jag vet att det kommer påverka mig positivt om jag går i en konsthall.”, liksom.

Det Michelle pekar på här är intressets betydelse när det kommer till att bygga upp en begreppsförståelse som gör det möjligt att i högre grad tolka den konst eleven möter.

## 7 DISKUSSION

---

Under denna rubrik ryms metoddiskussion och resultatdiskussion. I metoddiskussionen diskuteras faktorer som kan ha påverkat delar av materialinsamling och analys av insamlad empiri. Även forskningsansatser och teoretiska utgångspunkter diskuteras. Efter metoddiskussionen följer en resultatdiskussion, uppdelad i fyra underrubriker. I dessa avsnitt diskuteras arbetets resultat utifrån syfte, frågeställningar och det teoretiska perspektivet för studien. Syftet med studien var att undersöka de deltagande elevernas uppfattningar om samtidskonst i och utanför en undervisningskontext. De frågeställningar som studien ämnade besvara rör vad de deltagande elevernas uppfattningar grundar sig på samt hur extramuralt lärande och språklig mediering påverkar deras uppfattningar.

### 7.1 METODDISKUSSION

Det visade sig att en huvudsakligen fenomenologisk metod lämpade sig väl i föreliggande studie. Den fenomenologiska metoden används för att finna aktörers specifika beskrivningar av de uppfattningar, perspektiv och den förståelse de har av ett fenomen (Bryman 2008). Fokusgruppsintervjuerna gjorde så att dessa specifika beskrivningar kom till ytan, inte bara som ett resultat av de frågor som ställdes, utan även som en förtjänst av att låta eleverna diskutera fenomen och erfarenheter med varandra. Antalet grupper som ingår i fokusgruppsundersökningar diskuteras i Bryman (2007). Ett mindre antal grupper kan försämra undersökningens reliabilitet, då deltagarnas uppfattningar inte representeras av ett tillräckligt stort urval av deltagare för att dels känna att resultatet har en godtagbar mättnad, dels kunna göra en generalisering utifrån resultatet (Bryman 2007:505). Mindre grupper resulterar dock i ett mindre material att bearbeta vilket får till följd att materialet inte blir lika komplext att analysera samt att forskaren kan fördjupa sig i analysen och då nå ett mer pålitligt resultat (Bryman 2007: 505). I denna undersökning ingick fem grupper vilka bestod av individer som samtliga har en studiebakgrund i estetiska ämnen. Att de hade en relation till ämnet som studerats gjorde de till lämpliga deltagare (Bryman 2007:508). En annan viktig aspekt är att eleverna kände varandra väl och att de därför hade lättare att dela med sig av erfarenheter och uppfattningar med varandra, men även konfrontera varandra och diskutera åsiktsskiljaktigheter. Tyvärr valde några elever att inte medverka i studien, vilket reducerade antalet elever i två av grupperna och även att en grupp från Krutkällaren ströks. Detta bortfall påverkade sannolikt resultatet. Hade samtliga tillfrågade elever medverkat så skulle detta ha medfört en större nyansering av resultatet.

En fokusgruppsintervju är av sin natur mer okontrollerbar än andra intervjuformer som är mer strukturella eftersom deltagarna, i den fria diskussionsformen, riskerar att ta över samtalet och moderatorns roll. Detta bedömde jag utifrån mina data inte blev fallet. Att transkribera och analysera fokusgruppsintervjuer är ett tungt arbete som kräver en hög noggrannhet i metod och analysverktyg (Bryman 2007: 520–522). Transkriberingen av ca fyra timmar empiri i bild och ljudformat var ett tidsödande samt fysiskt och mentalt tungt arbete. Resultatet av min noggranna transkribering höjde i min mening dock studiens reliabilitet och gjorde även resultatanalysen till ett givande och roligt arbete. Tyvärr visade transkriberingen att två elever hade fått mindre taltid än andra på grund av att dessa två elever hade svårt för att prata inför sina kamrater och mig själv. Detta är ett problem som enligt Cohen et al. (2011: 437) kan uppstå i fokusgruppsintervjuer där individuella faktorer hos deltagaren eller gruppens dynamik gör deltagandet svårt. Det gjordes flera försök att få de tysta eleverna att dela med sig av sina åsikter och de svarade när jag riktade frågorna till dem specifikt. De valde dock inte att delta spontant i de diskussioner som uppstod. De beskrivningskategorier som utkristalliserade sig användes för att kategorisera och jämföra elevernas utsagor. En analys av resultatet av någon annan hade möjligtvis resulterat i andra kategorier och då även en annan kontextualisering av elevernas utsagor. Jag anser att rigorositeten i min metod har minskat risken för ett annat utfall.

Deltagare kan i fokusgrupper vara mer angelägna att visa upp åsikter eller uppfattningar som är kulturellt accepterade i den grupp de ingår i. I denna studie skulle det ha inneburit att deltagarna gav sken av att ha åsikter som förväntas av individer som läser estetiska program eller kurser (Bryman 2007: 522). Jag uppmärksammade inga sådana åsikter eller uppfattningar utan ser i de diskussioner som uppstod en vilja från elevernas sida att vara ärliga med sina åsikter och uppfattningar.

Något som jag tidigt reflekterade kring i mitt examensarbete var om min närvaro under visningen hade bidragit med mer relevant data. Om jag hade observerat visningarna så hade jag kunnat ställa andra frågor i intervjuerna vilket hade påverkat elevernas utsagor, men inte nödvändigtvis resultatanalys och efterföljande diskussion. Eleverna hade, trots min observation, förhoppningsvis gett mig samma bild av deras uppfattning av samtidskonst samt erfarenheter av extramurala möten med samtidskonst och språklig mediering.

Det visade sig vara svårt att få ihop visningar på olika datum för de olika grupperna med så kort varsel, vilket innebar att eleverna från Rasholmen och Jägersholm gick på samma visning. Detta påverkade med största sannolikhet deltagarnas individuella möjlighet att aktivt

delta i de diskussioner som hade kunnat uppstå samt ställa frågor om utställningen i syfte att öka sin förståelse. Samtliga elever som gick den guidade visningen vittnar om att visningen var för kort och att det inte uppstod någon vidare kommunikation mellan konstpedagog och elever. Att de två visningsgrupperna gick samma visning ses såhär i efterhand som någonting lyckosamt, eftersom alla grupper erbjöds samma möjlighet till interaktion och därför också inkluderades i en och samma lärandesituation.

## 7.2 RESULTATDISKUSSION

I detta avsnitt diskuteras hur resultatet relaterar till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Elevernas utsagor diskuteras under rubrikerna *Den normbrytande samtidskonsten*, *Samtida konst - uttryck för skeenden i elevens omvärld*, *Nivåer av estetisk förståelse* samt *Språklig mediering*.

### 7.2.1 *Den normbrytande samtidskonsten*

Eleverna från gymnasieskolan Krutkällaren har uppfattningen att samtidskonsten är en ny genre som är tydligt åtskild den traditionella konsten. Den samtida konsten ses som 'invecklad' och dess komplexitet öppnar upp för spekulatation, en uppfattning som även eleverna från Jägersholm delar. Eleverna från Rasholmen har uppfattningen att samtidskonsten kan "vara lite hur som helst". Den ses av samma elever som kravlös, att den ger nya perspektiv på omvärlden och att den ses om en ny genre som skiljer sig från den traditionella konsten. Även eleverna från Krutkällaren tar upp samtidskonstens förmåga att inge nya perspektiv. Några av eleverna från Jägersholm har en liknande syn medan andra väljer att specificera samtidskonsten som annorlunda, nytänkande och normbrytande. Detta tyder på att samtliga elever förstår den samtida konstens förmåga att behandla ämnen som är centrala i elevernas livsvärld (Page et. al. 2006) samt föra en dialog om samtiden. En dialog som den traditionella konsten inte kan föra (Wilson 2003: 2017). Detta styrks av utsagor yttrade av elever från Krutkällaren och Jägersholm - att samtiden vill gå emot det traditionella. Närpå samtliga elever tar fasta på att samtidskonsten drivs av ett fokus på process och inte ett estetiskt tilltalande resultat samt ett divergent perspektiv på vad konst kan vara. Något som Lindström (2012) ser som specifikt för samtidskonsten. Konsten behandlar således enligt eleverna värden som inte känns igen i den traditionella konsten, en åsikt som delas av Sederholm (1998) och Thavenius (2003). Ord som "uppror", "kritisk", "ifrågasättande av normer" och "smutsigt" förekommer i elevernas uppfattning av samtidskonst, vilket pekar på att eleverna ser konsten som utmanande och normkritisk.

Elevernas känsla av obehag inför samtidskonstverk kan tyda på att de inte har kunnat transformera sitt etiska förhållningssätt. Elevernas befintliga uppfattningar kan inte automatiskt användas som kompass, något som Tinning (2017) anser styr besökarens uppfattningar av en utställnings innehåll. Några få elevers utsagor pekar istället på att de inte har fått lärdom om samtidskonstens divergenta perspektiv på vad konst kan vara. När eleverna står inför ett projektarbete som bygger på samtidskonstens värden går deras tankar till den traditionella bildundervisningens fokus på resultat, ett retrospektivt perspektiv samt det estetiskt tilltalande, vackra eller skickligt utförda (Sederholm 1998). Till skillnad från forskningen (Lindström 2012; Adams 2010; Sederholm 1998; Wilson 2003) visar elevernas utsagor på ett skifte från det normativa och traditionsbundna till det normkritiska och samtida.

Den samtida konsten uppfattas även av eleverna som något som lätt kan missuppfattas om inte betraktaren är införstådd i ämnet. Eleverna från Jägersholm berättar om en maktordning där konstvetare bestämmer utbudet av den konst som visas upp, medan betraktare eller besökare endast får värdera konsten efter vad de själva anser är *qualité*. Detta är något som Vilks (2011), Karlholm (2014: 90) och (Thavenius 2003: 144–145) lägger in i sin definition av samtidskonst och som eleverna tycks ha uppmärksammat själva. Samtliga elever känner ett behov av att ha med sig eller ges tillräcklig förförståelse i mötet med samtidskonst. Enligt Eisner (2002: 17) och Bourdieu (1993: 215–217) baseras meningsskapandet på betraktarens erfarenheter, kunskaper och föreställningar. Eleverna upplever således att de i vissa fall saknar de sociala och kulturella nycklar som behövs för att avkoda samtida konstverk.

Att vara införstådd förstås här som att ha tillräckliga förkunskaper för att kunna ta till sig ett konstverk, något som Törnqvist (2006) och Widén (2016) ser som en nödvändighet för att kunna närma sig samtidskonsten. Samtliga elever uttrycker att samtidskonsten blir svårförstådd när verkets intention inte medieras och att de värdesätter en direkt förståelse högre än förståelse sprungen ur spekulation och analys. Eleverna verkar dock tycka att samtidskonstens intention är viktigare än dess estetiska uttryck. Min tolkning är att eleverna från gymnasieskolan Jägersholm är av uppfattningen att samtidskonsten stämmer väl med det syfte Wilson (2003) och Lindström (2012) ser att samtidskonsten har, nämligen att ifrågasätta våra värderingar på ett sätt som bryter mot traditionella normer för hur konst kan uttryckas. Enligt Savva och Trimis (2005) samt Hetland et. al. (2012) bidrar regelbundna möten med samtidskonst och konstnärlig praktisk undervisning i klassrummet till att elever får en större förståelse av konst och enligt Widén (2016: 196) är det lärarens individuella och personliga attityd till samtidskonstens roll och funktion i undervisningen som skapar förutsättningarna

för en inkludering av samtidskonst på samtidskonstens premisser. Lärarens engagemang kan vara anledningen till varför eleverna från Rasholmen, och speciellt eleverna från Jägersholm, visar att de har förståelse för de principer, kontexter och intentioner som samtidskonsten bygger på (Sederholm 1998). Eleverna från Jägersholm påstår sig besöka utställningar som visar samtidskonst vid ett flertal tillfällen per termin samt berättar att de arbetar med konstnärliga praktiker som går i samtidskonstens anda, båda faktorer som forskningen menar främjar lärande (Hetland et. al. 2012; Savva & Trimis 2005). Vad som gör resultatet än mer intressant är att eleverna från Jägersholm inte har läst någon kurs som explicit nämner samtida kultur i dess centrala innehåll, något som eleverna från Krutkällaren och Rasholmen har gjort. Enligt vissa elever från Rasholmen och Krutkällaren porträtteras samtidskonsten av skolorna som någonting "flummigt", någonting som inte passar in i den standardiserade och normativa undervisningen om mer legitima konstformer, vilket inte är ovanligt enligt Adams (2011) och Widén (2016). Satt i relation till genomförda kurser och Jägersholmselevernars utsagor tycks lärarnas intresse och kompetens att lära ut samtida kulturyttringar, begrepp och teorier antingen hjälpa eller stjälpa samtidskonstundervisningen. Den bild som ges av skolorna Krutkällaren och Rasholmen är en där samtidskonsten inte behandlar konkreta ämnen vilket visar på en okunskap om samtidskonstens intention. Detta grundar jag på elevernas utsagor att de ser den bild som skolan förmedlat av samtidskonsten som flummig och principiös samt till synes utan intention eller kontext.

### *7.2.2 Samtida konst – uttryck för skeenden i elevens omvärld*

Erickson och Hales (2014), Darts (2006), Wilson (2003) och Aure (2011) påtalar samtidskonstens förmåga att relatera till elevers livsvärld. Eleverna som besökte utställningen *Ur Aska* uppfattar den samtidskonst som visades där som mer intressant och att de blev berörda av den. En betydande anledning till detta som de själva ger är att konsten relaterade till skeenden i deras egen omvärld, vilket är i linje med Insulanders (2010), Törnqvists (2006) och Ljungs (2009) slutsats att ett familjärt eller relevant tema främjar förståelse genom att skapa förutsättningar för engagemang hos besökaren. Eleverna från Rasholmen uppger att utställningen gav dem insikten att samtidskonsten kan få betraktare att se företeelser i sin omvärld utifrån nya perspektiv. Denna erfarenhet fick de även från det projektbaserade arbete som eleverna utfört i år 2, vilket resulterade i en utställning som enligt eleverna gick i samtidskonstens förtecken. Att se på skeenden ur olika perspektiv påpekas även av Lindström (2012: 167–168) som menar på att samtidskonsten utmanar betraktaren till att se på företeelser i sin omvärld utifrån nya perspektiv. Vad eleverna här lägger till kan relateras till

den sociokulturella teorin samt till Bauer och Pierroux (2014) komplettering av Leder et. al. (2012) nivåer av estetisk förståelse. Här är det viktigt att poängtera att de elever från Rasholmen som inte såg utställningen *Ur Aska* inte nämner samtidskonsten förmåga att relatera till skeenden i elevernas omvärld.

Eleverna som besökte utställningen *Ur Aska* betonar i sina utsagor den sociala interaktionens betydelse för meningsskapande. Eleverna berättar att de fann nya perspektiv genom att prata och låta studiekamrater och andra utomstående dela med sig av sina tolkningar. Det visar sig även att eleverna tilläts sig vara sårbara inför utställningens innehåll och att de på så vis kunde se skeenden utifrån andra perspektiv och ta till sig de traumatiska händelser som behandlades, utan att för den skull bli överväldigade. De känslor som eleverna säger uppstod under besöket av *Ur Aska* och den förvirring kontra familjaritet som även präglade vissa av deras upplevelser känns igen i Ljung (2009: 165) som menar att museibesök kan väcka starka känslor, men att elevernas förmåga att reflektera och närma sig innehållet i mångt och mycket är beroende av de förkunskaper de har med sig in i mötet med samtidskonst. Eisner (2002 s. 2) menar att de känslor vi känner skapar en brygga till vårt medvetande och att denna koppling utvecklas i takt med att känslolivet utvecklas genom möten med det estetiska. Av elevernas utsago att döma lyckades museet förmedla utställningens innehåll genom att ingå i en fungerande lärande relation med eleverna (Tinning 2017). Detta är dock inte alltid fallet om man ser till elevernas erfarenheter av andra utställningar de varit på som behandlar samtidskonst.

### 7.2.3 Nivåer av estetisk förståelse

Eleverna har överlag uppfattningen att känslor och intryck är viktiga aspekter av den samtida konsten vilken kan tyda på att eleverna klassificerar konstverk utifrån känslor och innehåll som relaterar till eleverna själva. Om detta är fallet så har eleverna inte utvecklat tillräcklig förtrogenhet med konstspecifika begrepp och koncept för att få dem att nå en högre nivå av estetisk förståelse. Några få elever rör sig mot vad som kan ses som konstspecialister (Sova 2015) och rör sig med begrepp som visar på en förståelse av teorier och definitioner som berör samtidskonstens värden. Denna förståelse har till viss del tillkommit genom undervisningen, men eleverna själva betonar det egna intresset för samtida konst som en betydande faktor. Undervisningen stöttar enligt elevernas utsagor inte eleverna att nå fördjupade kunskaper om begrepp och teorier, utan lägger en grund på vilken eleverna kan bygga kunskap utifrån ett personligt intresse för konst. Elever visar på en förståelse för konstnärliga koncept och att de därav rör sig i Parsons (1987) och Leder et. al:s (2004) övre



nivåer av estetisk förståelse medan andra upplevs sakna den förståelsen och därför ser på samtida konst utifrån en lägre nivå – vilken visar att de baserar sina uppfattningar på omedveten analys eller en känsla av förtrogenhet med verket. Eleverna från Krutkällaren anser exempelvis att konstverk som kräver analys kräver mer av dem och att de därför uppskattar konstverk som ger ett direkt auditivt intryck mer. Detta stärker synen på deras uppfattning av samtidskonsten som komplex. Sammanfattningsvis ser majoriteten av elever sig som icke-konstspecialister om man använder Sovas (2015) definition. Eleverna som studerar vid Jägersholm rör sig mot Leder et. al:s (2004) fjärde eller femte nivå av estetisk förståelse, vilket visar sig i elevernas tillämpning av konstspecifika koncept i sitt meningsskapande.

Att eleverna verkar anse att känsla överträffar intuitiv förtjusning pekar mot en uppfattning av samtidskonst som grundar sig i vilka upplevelser eller erfarenheter verket ger. Eleverna från Rasholmen, som inte anser sig ha fått någon undervisning i samtidskonst, har svårt att passera den andra nivån av estetisk förståelse (Leder et. al. 2004), vilken placerar verket i relation till vad eleven ser som familjärt. Det familjära ses i detta sammanhang som den konst som behandlas i en bildningsteoretisk, traditionell kanon (Adams 2010). Eleverna ställer dock öppna frågor om den samtidskonst de ser, något som Erickson och Ramson Hales (2018) och Villeneuve och Rowson Love (2007) påstår fördjupar elevens förståelse. Även eleverna från Krutkällaren och Jägersholm berättar att de ställer öppna frågor av den typ som Villeneuve och Rowson Love (2007) presenterar. För vissa elever tycks det uppstå ett hinder där den traditionella undervisningen hindrar eleverna från att värdesätta och tolka samtidskonsten utifrån dess specifika uttryck. Ett argument för detta är att de öppna frågorna inte leder till svar som eleverna kan avkoda. Det kan relateras till att den traditionsbundna undervisningen endast gett dem nycklar för att avkoda den traditionella estetiken.

Flera av eleverna delar med sig av mindre positiva erfarenheter av extramuralt lärande. Vissa utställningar har gett dem en känsla av ovisshet, förvirring och avståndstagande vilket kan bero på att eleverna inte har givits nödvändig förkunskap för att kunna reflektera kring den konst de ser på ett objektivet sätt (Ljung 2009). Eisner (2002: 17) och Bourdieu (1993: 215–217) menar att elevens förkunskaper, föreställningar och erfarenheter bestämmer det potentiella meningsskapandet. Bourdieu hävdar att eleven avkodar verk utifrån de sociala och kulturella koder som eleven bär med sig. De elever som upplever att de inte kan avkoda konstverk eller som känner att avkodningen är energikrävande och komplex kan sakna eller inte behärska de koder de behöver fullt ut.

#### 7.2.4 Språklig mediering

Det framkommer av elevernas utsago att när de fått stöttning av en mer erfaren individ i form av språklig mediering ökar deras förståelse av samtida konst. Detta leder till att deras uppfattning av samtidskonst som någonting svårförståeligt och svårklassificerbart ändras och nya tolkningar görs tillgängliga (Bauer & Pierroux 2014). Här kan andra än läraren få en viktig roll. I en av intervjuerna uppstår exempelvis stöttning genom språklig mediering spontant när en av eleverna förklarar intentionen bakom ett konstverk som resten av eleverna kände var förvirrande. Detta spontana lärandetillfälle visade i realtid på interaktionens förmåga att mediera ny kunskap (Erickson & Hales 2014; Hetland et. al. 2012; Vygotskij 1978). I de fall betydelsen inte når fram önskar eleverna, eller till och med ser det som nödvändigt med, stöttning i form av språklig interaktion med konstnärer, konstvetare eller en annan mer erfaren person.

I ett sociokulturellt perspektiv behövs inte nödvändigtvis en utvecklad begreppsförståelse. Eleverna vittnar om språklig stöttning genom att de använder ett anpassat språk med varandra och andra och att de på så vis finner vägar till lärande. Elevernas utsagor visar dock samtidigt att de diskursiva strukturerna och den begränsade begreppsförståelsen och kunskapen sätter upp hinder för meningsskapandet. En elev har den i denna studie unika erfarenheten att ha sett utställningen *Ur Aska* både med och utan stöttning och betonar starkt den brist på förståelse som hon upplevde utan stöttning. De elever som tog del av museets information om utställningens innehåll vittnar alla om att informationen gav dem nödvändig kunskap för att kunna förstå utställningens intention och kontext. Eleverna nämner även individuellt lärande genom exponering för samtidskonst och förkovring av litteratur som behandlar ämnet som en möjlig väg till högre estetisk förståelse. Elevernas erfarenhet stämmer väl överens med de individuella färdigheter och faktorer som Hetland et. al. (2012), Insulander (2010) och Lindström (2012) presenterar, nämligen att observera konst, ta del av de texter som medierat meningsskapande i utställningsmiljön samt att förkovra sig i estetiska ämnen. Några av eleverna talar om givande diskussioner om samtidskonstens funktion, intention och uttryckssätt. Dessa diskussioner och den plats de får i undervisningen är enligt Illeris (2005) nödvändig i inläringen av samtidskonst. De elever som inkluderade andra individers observationer i sin egen analys vittnar om att ha funnit nya aspekter och tolkningar som vidgat deras uppfattning av vad samtidskonsten kan förmedla. Detta tyder på att eleverna ingått i sociokulturella och kontextuella funktioner som bygger vidare på det individuella meningsskapandet, vilket enligt Lindberg (2015), Bauer och Pierroux (2014) och Säljö (2011)

skapar en lärandesituation som annars inte hade kunnat uppstå. Att eleverna ingår i social interaktion kan bidra till ett kollektivt lärande, men som en grupp påpekade så leder inte alltid samtalen till lärande eftersom deltagarna består av mer eller mindre erfarna individer. Stöttning avseende teori om proximala utvecklingszonen uppstår inte i sådana situationer. Eleverna sätter även samtidskonsten i perspektiv till deras egna omvärld, deras dagliga kontext och de ämnen som berör deras omedelbara livsvärld. Detta skulle betyda att samtidskonsten skapar situationer för lärande vilka, utifrån den sociokulturella teorin, uppstår i olika sociala kontexter. Vissa elever vittnar om en kombination av teoretiska och praktiska kunskaper om ämnet samtidskonst, något som Säljö (2014: 301) hävdar ligger till grund för ett optimalt lärande.

Avslutningsvis anser sig en majoritet av eleverna kunna använda sig av en ämnesspecifik och konstkontextuell vokabulär tillräckligt väl för att kunna tillgodogöra sig undervisningen men menar samtidigt att språkbruket begränsar deras förståelse av samtidskonst. Sova (2015) hävdar att den kompetens som behövs för att förstå konst innefattar en behärskning av ett ämnesspecifikt och kontextualiserat vokabulär som uppnås genom utbildning. Om eleverna gavs förutsättningar att stärka sin språkliga förmåga skulle kanske fler nå en nivå av estetisk förståelse som når djupare än spontan, omedveten reaktion eller analys (Leder et. al. 2004; Parsons 1987; Sova 2015).

Intressanta åsikter framkom först efter att intervjuerna var över och eleverna fick tillfälle att prata om själva upplevelsen med att diskutera samtidskonst i formatet fokusgruppsintervju. Eleverna tyckte det var givande och roligt att diskutera samtidskonsten på ett fördjupande vis och som också ingöt en känsla av allvar kring fenomenet samtidskonst. Själva intervjutillfället hade skapat en lärandesituation där eleverna fick dela med sig av åsikter, tolkningar, analyser och uppfattningar. Detta pekar på att metoder sprungna ur den sociokulturella teorin om lärande i interaktion kan få elever att nå kunskap om samtidskonsten som fenomen.

## 8 KONKLUSION

---

I detta avsnitt dras slutsatser utifrån resultatanalys, syfte, frågeställningar samt studiens teoretiska perspektiv. Syftet med studien var att undersöka de deltagande elevernas uppfattningar om samtidskonst i och utanför en undervisningskontext. De frågeställningar som studien ämnade besvara rör vad de deltagande elevernas uppfattningar grundar sig på samt hur extramuralt lärande och språklig mediering påverkar deras uppfattningar.

För att kunna ingå i en dialog med andra elever behöver eleverna ett utvecklat konstkontextuellt och ämnesspecifikt språkbruk, annars riskerar lärare att interaktionen förlorar sin stöttande funktion. Om eleverna ingår i diskussioner om samtida konst men bygger denna diskussion på ett konstkontextuellt språkbruk som är ämnesspecifikt för den traditionella, standardiserade och normativa bildundervisningen finns risken att elevernas uppfattning om den samtida konsten som svårklassificerbar förstärks ytterligare. Detta är något som bildlärare bör vara varse i sin egen samtidskonstundervisning. Om elever ska kunna närma sig att praktiskt arbeta med uppgifter som härstammar från ett divergent lärande så behöver de också lära sig angripa problem på ett sätt som bryter från det konvergenta lärande de är vana vid. Utsagor i innevarande studie som berättar om en total brist på regler, en okunskap om vad som räknas som konst, samtidskonsten som brutal och sjuk och att konsten ses som kravlös, tyder på att eleverna känner en osäkerhet kring eller har okunskap om processarbetet och de värden som samtidskonsten bygger på. Samtidskonstundervisningen behöver således vara uppdaterad och läraren behöver vara införstådd i samtidskonstens strömningar för att kunna lära ut korrekta kulturella nycklar som eleven kan använda i avkodningen av samtida verk. Elevernas utsagor talar även för att samtidskonsten kan placera eleven i den proximala utvecklingszonen eftersom samtidskonsten, i egenskap av att kunna vara en progressiv och normbrytande uttrycksform som relaterar till elevens omvärld, utmanar elevens förståelse av kulturella uttryck och samtida skeenden.

Av resultatet att döma bör en inkludering av samtidskonsten i undervisningen ske genom att låta den ta plats på lektionerna innanför institutionens väggar och låta eleverna möta samtidskonst extramuralt. Undervisningen bör även låta eleverna bygga vidare på sin redan existerande kunskap genom att ingå i stöttande interaktion med aktörer inom konstvärlden. De elever som arbetat med teoretiska och praktiska uppgifter som härstammar från samtidskonstens värden, intentioner och principer har en tydligare uppfattning om vad som kännetecknar samtidskonst och når även en högre grad av estetisk förståelse. Detta gör dem

bättre förberedda att möta de nya uttryckssätt och strömningar som väntar efter avslutad gymnasieutbildning. Faktum är att elevernas utsagor pekar mot att Åséns (2006: 119) vision av en uppdaterad och kontemporär bildundervisning som inkluderar samtida kulturuttryck redan tycks existera, vilket följaktligen betyder att skolan på vissa håll har, i motsats till Thavenius (2005: 15; 2003: 144) uppfattning, lyckats inkludera samtida konstformer.

## 9 VIDARE FORSKNING

---

I den litteraturstudie som föregick föreliggande studie nämndes de olika arenor som idag visar upp den samtida konsten. Samtidskonsten syns allt mer i digitala och nätbaserade medieringar, från bloggar och interaktiva museihemsidor till besök på utställningar via virtuell verklighet. En relevant fråga kan tänkas vara i vilka arenor eller medier tillägnandet av samtida konst bör ske för att nå ett optimalt lärande? Även inkludandet av nya digitala medieringar och resurser och hur dessa skulle kunna användas i samtidskonstundervisningen ses som ett relevant forskningsområde.

Den samtida konsten grundar sig i andra värden, principer och intentioner än vad den traditionella konsten gör. Fokus på process kontra resultat kräver ett annat pedagogiskt angreppssätt som anpassar undervisningen efter ett divergent perspektiv på lärande. Vidare forskning kan undersöka hur den samtida konsten kan ges större utrymme på grundskola liksom på gymnasienivå – och vilka undervisningsformer som hjälper ungdomar i olika åldrar att finna lärdom i samtidskonsten som fenomen. Forskningen visar även på en attityd till den samtida konsten som främmande och komplex. Studier som antar en aktionsbaserad ansats skulle kunna finna svar på frågeställningar som rör samtidskonstundervisning. Genom att byta ut traditionella eller normativa undervisningsmetoder mot nya metoder, vars syfte är att skapa nya lärandesituationer, öppnas möjligheten för att samtidskonstundervisningen både synliggörs, utvecklas och problematiseras. Då resultatet av denna studie inte är generaliserbart så skulle andra studier behövas för att belysa frågan: Hur ser samtidskonstundervisningen ut i olika skolor i Sverige och hur uppfattar elever generellt mötet med samtida konst utifrån deras studiebakgrund?

Om inte skolorna, eller lärarna själva på eget initiativ, ges adekvat kompetensutveckling om och kring ämnet samtidskonst i relation till undervisning i bildämnet behöver forskningens fokus antingen riktas mot skolornas attityd till temat samtidskonst och/eller riktas mot lärarutbildningen: Vilken kompetens respektive kompetensutveckling tillhandahåller dagens lärarutbildning och skolor bildlärare gällande klassificering av och undervisning i samtida konst? Forskningen skulle i en förlängning även kunna vända blicken mot Sveriges nordiska grannländer i syfte att nå en fördjupad förståelse för fenomenet samtidskonst i bildundervisningen.

## 10 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.

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

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.

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

Bauer, D & Pierroux, P. (2014). Expert and adolescent interpretive approaches in a national art museum. *Museum Management and Curatorship*. Vol 29/3. pp. 260-279. Hämtad: 2018-09-19. <https://doi.org/10.1080/09647775.2014.919162>

Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Columbia University Press.

Bryman, A. (2007). *Social Research Methods*. 3:e uppl. Oxford: Oxford University Press.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2: 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., Manion L & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7:e uppl. New York: Routledge

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.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2005.11651605?journalCode=uare20>

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.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2014.11518949>

Erickson, M & Ramson Hales, L. (2018). Increased Art Understanding and Inspiration Through Scaffolded Inquiry. *National Art Education Association. Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. Vol. 59/2 (2018). pp. 106-125. Hämtad: 2018 - 09-12.

<https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1440150>

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C & Wengström, Y. (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.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.1994.11650761>

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S & Sheridan, K. (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.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2005.00446.x>

Insulander, E. (2010). *Tinget, rummet, besökaren: Om meningsskapande på museum*.

Doktorsavhandling. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms Universitet.

Karlholm, D. (2014). *Kontemporalism: Om samtidskonstens historia och framtid*. Stockholm: Axl Books.

Krueger, R & Casey, M-A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 3:e uppl. London: Sage Publications.

Kvale, S & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3: uppl. Lund: Studentlitteratur.

Leder, H., Belke, B., Oeberst, A & Augustin, D. (2004). A Model of Aesthetic Appreciation and Aesthetic Judgements. *British Journal of Psychology*. Vol. 95/4. pp. 489–508. Hämtad: 2018-09-19.

[https://search-proquest-](https://search-proquest-com.www.bibproxy.se/docview/199594122/fulltextPDF/24C1DAA1C71B4AE7PQ/1?accountid=10404)

[com.www.bibproxy.se/docview/199594122/fulltextPDF/24C1DAA1C71B4AE7PQ/1?accountid=10404](https://search-proquest-com.www.bibproxy.se/docview/199594122/fulltextPDF/24C1DAA1C71B4AE7PQ/1?accountid=10404)



- Lindberg, I. (2015). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. 2: a uppl. Lund: Studentlitteratur. s. 481-518.
- 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. <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. [https://www.jstor.org/stable/3333599?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3333599?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar*. Lund: Studentlitteratur.
- Orrghen, A. (2007). Den medierande konsten: Scenen, samtalet, samhället. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för journalistik, medier och kommunikation, Stockholms Universitet.
- Page, T., Herne, S., Dash, P., Charman, H., Atkinson, D & Adams, J. (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. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2006.00479.x>
- Parsons, M. (1987). *How We Understand ART: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press
- 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. <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. <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. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2017. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2018a). *Bild*. Digital resurs. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/>
- Skolverket. (2018b). *Konst och kultur*. Digital resurs. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/>
- Sova, R-B. (2015). Art Appreciation as a Learned Competence: A Museum-based Qualitative Study of Adult Art Specialist and Art Non-Specialist Visitors. *Center for Educational Policy Journal (C.E.P.S)*. Vol 5/4. pp. 141-157. Hämtad: 2018-10-03. <https://search-proquest-com.www.bibproxy.du.se/docview/1769716213?pq-origsite=summon>
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*. 2011. Vol 20/3, s. 67–82.
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, U-P., Säljö, R & Liberg, C. (red). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. s. 251 - 309.
- 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. s. 128–165. Hämtad: 2015-05-15.

[http://www.pigmedia.se/Kultur\\_estetik\\_i\\_skolan\\_nagra\\_forskningsperspektiv.pdf](http://www.pigmedia.se/Kultur_estetik_i_skolan_nagra_forskningsperspektiv.pdf)

Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & demokrati 2005*. Vol. 14/1. s.

11–33. Hämtad: 2008-05-15. <https://www.oru.se/globalassets/oru->

[sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2005/nr-1/jan-thavenius--om-den-radikala-estetiken.pdf](https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2005/nr-1/jan-thavenius--om-den-radikala-estetiken.pdf)

Tinning, K. (2017). *The Ambivalent Potentiality of Vulnerability: Museum Pedagogy in Exhibitions on Difficult Matters and its Ethical Implications*. Doktorsavhandling. Lund: Sociologiska institutionen. Lunds Universitet.

Törnqvist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande - lärarens reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. Doktorsavhandling. Musikhögskolan i Malmö. Konstnärliga fakulteten vid Lunds Universitet. Lunds Universitet

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

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

<https://publikationer.vr.se/produkt/god>

[forskningssed/?\\_ga=2.218682649.1053538800.1505802710-1250343308.1505802710](https://publikationer.vr.se/produkt/god_forskningssed/?_ga=2.218682649.1053538800.1505802710-1250343308.1505802710)

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

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Cambridge: MA: Harvard University Press.

Västerås Konstmuseum. (2018). Information om utställningen *Ur aska*.

<http://vasteraskonstmuseum.se/utställningar/exib/ur-aska/>

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

Umeå universitet.

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.

<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. s. 107–119. Hämtad: 2018-02-28.

<https://publikationer.vr.se/produkt/uttryck-intryck-avtryck/>

## 11 BILAGOR

---

- Bilaga 1 - Informationsbrev till rektor/lärare
- Bilaga 2 - Informationsbrev till elever/vårdnadshavare
- Bilaga 3 - Intervjuguide visningsgrupp
- Bilaga 4 - Intervjuguide besöksgrupp
- Bilaga 5 - Intervjuguide kontrollgrupp
- Bilaga 6 - Informationsblad från utställningen *Ur aska*.
- Bilaga 7 - Transkriptionsnyckel

## Bilaga 1 - Informationsbrev till rektor/lärare

Hej! Jag heter Mikael Gjørwell och jag studerar till gymnasielärare vid Högskolan Dalarna. Mitt huvudämne är Bild och jag kontaktar Er i samband med mitt examensarbete som jag skriver under hösten. Syftet med studien är att undersöka elevers uppfattning av samtidskonst samt vilka perspektiv och erfarenheter de har gällande samtidskonstundervisningen.

Det jag vill göra är att intervjua sex till tolv elever om deras uppfattningar om samtidskonst. Dessa elever kan komma att bli tillfrågade att besöka Västerås Konstmuseum, Karlsgatan 2, och där ta del av utställningen *Ur Aska*. Eleverna deltar sedan i en fokusgruppsintervju som genomförs vid ett passande tillfälle. Eleverna ska studera tredje året på estetiska programmet, **(infoga program som är specifikt för gymnasieskolan)**, och behöver ha läst **(infoga kurser som ingår i programmet)**. Ni tillfrågas härmed om jag skulle kunna få utföra min undersökning på Er skola. Jag kommer själv till Er skola för att göra intervjuerna och planerar att genomföra dem under skoltid, med förutsättning att vi finner en tid som passar ämneslärare och elever. Fokusgruppintervjun beräknas ta ca 30 minuter till en timme. I efterhand finns möjlighet att ta del av den färdiga uppsatsen för att se resultatet, som presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

För att underlätta för berörda ämneslärare kommer jag sköta kontakten med Västerås Konstmuseum för bokning av rundvandring om inte ämnesläraren hellre sköter den kontakten.

Fokusgruppintervjun kommer att spelas in (video och ljud) och transkriberas. Det inspelade materialet kommer att förvaras oåtkomligt och ska endast användas i min uppsats. Under arbetet med uppsatsen kommer resultatet av transkriptionen att delas med andra medstudenter i samma kurs, samt lärare, handledare och examinator av arbetet. Examensarbetet är ett avslutande arbete inom ämneslärarprogrammet och sker under det avslutande årets första termin.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Tack på förhand!

Med Vänlig Hälsning  
Mikael Gjørwell, student  
Telefon: XXX  
Mail: XXX

Ann-Louise Sandahl, handledare  
Telefon: XXX  
Mail: XXX

## Bilaga 2 - Informationsbrev till elever/vårdnadshavare

Hej! Jag heter Mikael Gjørwell och jag studerar till gymnasielärare vid Högskolan Dalarna. Huvudämnet inom utbildningen är Bild och det är även mitt huvudintresse i livet. Jag har själv min bakgrund inom det estetiska programmet/Bild och mitt intresse för det kreativa skapandet har resulterat i en mängd vidareutbildningar och i ett eget konstnärskap. Det kreativa arbetets betydelse för lärande i allmänhet och Bildämnets betydelse för ungas förmåga att växa som individer i synnerhet ledde till valet att arbeta med ungas kreativitet.

Under denna termin skriver jag mitt examensarbete och jag skulle vilja undersöka bildelevers inställning, förståelse av och perspektiv på samtidskonst i och utanför undervisningen. Jag skulle därför vilja göra fokusgruppintervjuer, där Ni och några andra gymnasieelever ur din klass bjuds in att delta. De som väljer att ställa upp får även besöka Västerås Konstmuseum, Karlsgatan 2, och där ta del av utställningen *Ur Aska*. De som väljer att delta ska ha genomfört Bildkurser på gymnasienivå. Samtalen kommer att spelas in för att allas svar och reflektioner ska komma till sin rätt.

Materialet kommer sedan att transkriberas för att bli en del av arbetet, men alla deltagare kommer att vara anonyma i texten. Materialet kommer bara att delas med medstudenter, handledare och examinator som är knutna till arbetet. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna. I efterhand finns möjlighet att ta del av den färdiga uppsatsen.

Ni tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Ni kan närsomhelst avbryta ert deltagande utan närmare motivering.

Om Ni skulle vilja delta kommer samtalen att genomföras på din skola under skoltid på en tid som passar dig.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Tack på förhand!

Med Vänlig Hälsning  
Mikael Gjørwell, student  
Telefon: XXX  
Mail: XXX

Ann-Louise Sandahl, handledare  
Telefon: XXX  
Mail: XXX

### Bilaga 3 - Intervjuguide visningsgrupp

- Vilka uppfattningar har eleverna med sig sedan tidigare om samtidskonst i och utanför undervisningen och vad grundar sig uppfattningarna på?
- Hur påverkas elevernas uppfattningar om samtidskonst av extramuralt lärande och deltagande diskussion?
- Hur ser eleverna på det egna ämnesspecifika och kontextualiserade språkbrukets påverkan på deras uppfattning och förståelse av samtidskonst?

Det är viktigt att ni deltar i diskussionen så att era uppfattningar, åsikter och tankar blir hörda. Jag lägger inte in någon värdering i vad ni säger utan finns här för att stötta er. Allt ni säger är konfidentiellt, det har heller ingen påverkan på era betyg.

Tänk på att låta varandra tala till punkt och att ge varandra möjlighet att tala. Tala inte i mun på varandra för det kommer göra mitt jobb att skriva ner det ni säger jättesvårt. Om någon talar mycket så kommer jag avbryta den personen så att andra får möjlighet att tala och om någon inte säger så mycket så kan jag komma att vända mig till den personen för att höra dennes åsikt. Låter det ok? Bra!

Idén med en fokusgrupp är att det är era samtal som är det viktiga. Det är bara bra om ni kan samtala med varandra, men jag kommer ställa frågor ibland för att försöka hålla ihop diskussionen.

Ni kan börja med att kryssa i kvinna/man/annat och fylla i namn, skola och grupp. Tack!



|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Intervjuguide<br/>Visningsgrupp</b>                       |  |  |
| Vad hade ni för uppfattningar om samtidskonst innan besöket? |  |  |
|  | Det är ett sätt att se på saken, någon som håller med eller som har en annan uppfattning?<br><br>Varför? | Någon som har något att tillägga?  |
|  |  | Om ni tänker tillbaka på senaste gången ni såg samtidskonst, vad var er uppfattning då?                              |
| Vad tyckte ni om utställningen?                              |  |  |
|  | Vilka känslor fick ni?   |  |
|  |  | <b>Tänk er att ni skulle beskriva er upplevelse av utställningen för chefen för konstmuseet. Vad skulle ni säga?</b> |
|  | Vad gör att ni tycker så?  |  |
| <b>Påverkade visningen er uppfattning om samtidskonst?</b>   |  |  |
|  | <b>På vilket sätt då?</b>  |  |
|  |  | <b>Vad säger ni andra?</b>   |
| Hur har ni arbetat med samtidskonst i gymnasiet?             |  |  |
|  | <b>Vilken bild har ni fått av samtidskonsten från kurser ni gått här på skolan?</b>                      |  |
|  |  | Är det någon skillnad mellan hur skolan pratar om samtidskonst och den konst   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | ni ser på museer eller på tv, dator eller offentligt?        |
|  |   | <b>Vad tror ni det beror på?</b>                             |
|  | <b>Vad innebär samtidskonst för er?</b>   |  |
| <b>Vad är era uppfattningar nu efter besöket?</b>  |   |  |
|  | Vad får er att tycka så?  |  |
|  |   | Vad tycker ni andra?   |
|  | <b>Vad i samtidskonsten påverkar er uppfattning tror ni?</b>                                  |  |
|  |   | När är det bra, när är det mindre bra?                       |
| Vad pratade ni om under besöket?                   |   |  |
|  | Vad säger ni andra?   |  |
|  |   | Är det någon som har en annan bild eller minns något annat?  |
|  | <b>Påverkade diskussionen era uppfattningar?</b><br><b>På vilket sätt?</b>                    |  |
|  |   | Någon som känner något annat, eller vill ta upp något annat? |
| Hur gick det att prata om konsten som visades upp? |   |  |
|  | Kan du berätta mer? Vad mer kan ni berätta?   |  |
| Hur var det att prata med museipedagogen?          |   |  |
|  | <b>Vilka frågor ställde ni? Eller blev det något snack eller diskussion om verken ni såg?</b> |  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | Vad använder man för ord när man pratar om konst egentligen?                              |
|   | Varför använder man de orden?   |   |
| Ibland behöver man kunna vissa ord och begrepp för att kunna prata om saker. Man behöver kunna naturvetenskapliga ord för att kunna lära sig om naturkunskap eller medicinska termer för att kunna ställa rätt frågor till en läkare. Hur ser ni själva på ert ordförråd när det kommer till att prata om samtidskonst? |   |   |
|   | <b>Tycker ni att det räcker till eller inte?</b>                                    |   |
|   | <b>Vilken påverkan har språket på er egen uppfattning av samtidskonst, tror ni?</b> |   |
|   |   | <b>Tror ni att ni går miste om kunskap för att ni inte kan fråga om det ni vill veta?</b> |
|   |   | Kan någon ge ett exempel eller berätta mer?   |
| Någon som har någon annan tanke om det här med språket?   |   |   |
|   | Någon annan, vad säger du?  |   |
| Känner ni att ni kan prata om konst så att ni får svar på det ni undrar över?   |   |   |
|   |   |   |
|   | Varför har ni det? Kan ni utveckla?   |   |
| Kände ni att ni kunde få reda   |   |   |

|   |   |  |
|---|---|--|
| på svaret på frågor ni hade om utställningen?                       |   |  |
| När känns samtidskonst svår att förstå?                             | Vilka uttryckssätt är lättare resp. svårare att förstå eller ta till sig? |  |
|   | Hur kommer det sig?   |  |
|   |   | Vad tycker ni andra?<br>Är det någon annan som tycker något annat? |
| Var det något på utställningen ni inte förstod?                     |   |  |
|   | Var det något som var lätt att förstå?                                    |  |
|   |   | Kan ni utveckla?   |
| <b>AVSLUTANDE</b>   | <b>SAMMANFATTNING</b>   |  |
| Är det en rättvis sammanfattning?                                   |   |  |
|   | Hur väl stämmer den sammanfattningen                                      |  |
| Har vi missat något?  |   |  |
|   | Finns det något som vi skulle ha diskuterat som vi missade?               |  |
| Hur många av er skulle kunna tänka er arbeta som samtidskonstnärer? |   |  |
|   | Följdfråga  |  |

## Bilaga 4 - Intervjuguide besöksgrupp

- Vilka uppfattningar har eleverna med sig sedan tidigare om samtidskonst i och utanför undervisningen och vad grundar sig uppfattningarna på?
- Hur påverkas elevernas uppfattningar om samtidskonst av extramuralt lärande och deltagande diskussion?
- Hur ser eleverna på det egna ämnesspecifika och kontextualiserade språkbrukets påverkan på deras uppfattning och förståelse av samtidskonst?

Det är viktigt att ni deltar i diskussionen så att era uppfattningar, åsikter och tankar blir hörda. Jag lägger inte in någon värdering i vad ni säger utan finns här för att stötta er. Allt ni säger är konfidentiellt, det har heller ingen påverkan på era betyg.

Tänk på att låta varandra tala till punkt och att ge varandra möjlighet att tala. Tala inte i mun på varandra för det kommer göra mitt jobb att skriva ner det ni säger jättesvårt. Om någon talar mycket så kommer jag avbryta den personen så att andra får möjlighet att tala och om någon inte säger så mycket så kan jag komma att vända mig till den personen för att höra dennes åsikt. Låter det ok? Bra!

Idén med en fokusgrupp är att det är era samtal som är det viktiga. Det är bara bra om ni kan samtala med varandra, men jag kommer ställa frågor ibland för att försöka hålla ihop diskussionen.

Ni kan börja med att kryssa i kvinna/man/annat och fylla i namn, skola och grupp. Tack!

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Intervjuguide<br/>Besöksgrupp</b>                         |  |  |
| Vad hade ni för uppfattningar om samtidskonst innan besöket? |  |  |
|  | Det är ett sätt att se på saken, någon som håller med eller som har en annan uppfattning?<br><br>Varför? | Någon som har något att tillägga?  |
|  |  | Om ni tänker tillbaka på senaste gången ni såg samtidskonst, vad var er uppfattning då?  |
| Vad tyckte ni om utställningen?                              |  |  |
|  | Vilka känslor fick ni?   |  |
|  |  | <b>Tänk er att ni skulle beskriva er upplevelse av utställningen för chefen för konstmuseet. Vad skulle ni säga?</b>               |
|  | Vad gör att ni tycker så?  |  |
| <b>Påverkade besöket er uppfattning om samtidskonst?</b>     |  |  |
|  | <b>På vilket sätt då?</b>  |  |
|  |  | <b>Vad säger ni andra?</b>   |
|  |  | Är det någon skillnad mellan hur skolan pratar om samtidskonst och den konst ni ser på museer eller på tv, dator eller offentligt? |
|  |  | <b>Vad tror ni det beror på?</b>   |
|  | <b>Vad innebär samtidskonst för er? Vad betyder det?</b>   |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Vad är era uppfattningar nu efter besöket?  |  |  |
|   | <b>Vad får er att tycka så?</b>                              |  |
|   |  | Vad tycker ni andra?   |
|   | <b>Vad i samtidskonsten påverkar er uppfattning tror ni?</b> |  |
|   |  | När är det bra, när är det mindre bra?                       |
| Vad pratade ni om under besöket?  |  |  |
|   | Vad säger ni andra?  |  |
|   |  | Är det någon som har en annan bild eller minns något annat?  |
|   | <b>Påverkade diskussionen era uppfattningar?</b>             |  |
|   |  | Någon som känner något annat, eller vill ta upp något annat? |
| Hur gick det att prata om konsten som visades upp?  |  |  |
|   | Kan du berätta mer? Vad mer kan ni berätta?                  |  |
|   |  | Vad använder man för ord när man pratar om konst egentligen? |
|   | Varför använder man de orden?                                |  |
| Ibland behöver man kunna vissa ord och begrepp för att kunna prata om saker. Man behöver kunna naturvetenskapliga ord för att kunna lära sig om naturkunskap eller medicinska termer för att kunna ställa rätt frågor till en |  |  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| läkare. Hur ser ni själva på ert ordförråd när det kommer till att prata om samtidskonst?  |   |   |
|  | <b>Tycker ni att det räcker till eller inte?</b>                                    |   |
|  | <b>Vilken påverkan har språket på er egen uppfattning av samtidskonst, tror ni?</b> |   |
|  |   | <b>Tror ni att ni går miste om kunskap för att ni inte kan fråga om det ni vill veta?</b> |
|  |   | Kan någon ge ett exempel eller berätta mer?   |
| Någon som har någon annan tanke om det här med språket?  |   |   |
|  | Någon annan, vad säger du?  |   |
| Känner ni att ni kan prata om konst så att ni får svar på det ni undrar över?  |   |   |
|  |   |   |
|  | Varför kan ni det? Kan ni utveckla?   |   |
| Kände ni att ni kunde få reda på svaret på frågor ni hade om utställningen genom att prata med varandra eller läsa texter om verken? |   |   |
|  | <b>Följdfråga öppen</b>   |   |
| När känns samtidskonst svår att förstå?  | Vilka uttryckssätt är lättare resp. svårare att förstå eller ta till sig?           |   |
|  | <b>Hur kommer det sig?</b>  |   |
|  |   | Vad tycker ni andra?<br>Är det någon annan som tycker något annat?                        |



|   |   |                  |
|---|---|------------------|
| Var det något på utställningen ni inte förstod? |   |                  |
|   | Var det något som var lätt att förstå?                      |                  |
|   |   | Kan ni utveckla? |
| <b>AVSLUTANDE</b>                               | <b>SAMMANFATTNING</b>                                       |                  |
| Är det en rättvis sammanfattning?               |   |                  |
|   | Hur väl stämmer den sammanfattningen                        |                  |
| Har vi missat något?                            |   |                  |
|   | Finns det något som vi skulle ha diskuterat som vi missade? |                  |

|   |            |  |
|---|------------|--|
| Hur många av er skulle kunna tänka er arbete som samtidskonstnärer? |            |  |
|   | Följdfråga |  |

## Bilaga 5 - Intervjuguide kontrollgrupp

- Vilka uppfattningar har eleverna med sig sedan tidigare om samtidskonst i och utanför undervisningen och vad grundar sig uppfattningarna på?
- Hur påverkas elevernas uppfattningar om samtidskonst av extramuralt lärande och deltagande diskussion?
- Hur ser eleverna på det egna ämnesspecifika och kontextualiserade språkbrukets påverkan på deras uppfattning och förståelse av samtidskonst?

Det är viktigt att ni deltar i diskussionen så att era uppfattningar, åsikter och tankar blir hörda. Jag lägger inte in någon värdering i vad ni säger utan finns här för att stötta er. Allt ni säger är konfidentiellt, det har heller ingen påverkan på era betyg.

Tänk på att låta varandra tala till punkt och att ge varandra möjlighet att tala. Tala inte i mun på varandra för det kommer göra mitt jobb att skriva ner det ni säger jättesvårt. Om någon talar mycket så kommer jag avbryta den personen så att andra får möjlighet att tala och om någon inte säger så mycket så kan jag komma att vända mig till den personen för att höra dennes åsikt. Låter det ok? Bra!

Idén med en fokusgrupp är att det är era samtal som är det viktiga. Det är bara bra om ni kan samtala med varandra, men jag kommer ställa frågor ibland för att försöka hålla ihop diskussionen.

Ni kan börja med att kryssa i kvinna/man/annat och fylla i namn, skola och grupp. Tack!

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Intervjuguide<br/>Kontrollgrupp</b>                       |  |  |
| Vad har ni för uppfattningar om samtidskonst?                |  |  |
|  | Det är ett sätt att se på saken, någon som håller med eller som har en annan uppfattning?<br><br>Varför? | Någon som har något att tillägga?  |
|  |  | Om ni tänker tillbaka på senaste gången ni såg samtidskonst, vad var er uppfattning då?  |
|  | Vilka känslor fick ni?   |  |
|  |  | Vad gör att ni tycker så?  |
| Hur har ni arbetat med samtidskonst i gymnasiet?             |  |  |
|  | <b>Vilken bild har ni fått av samtidskonsten från kurser ni gått här på skolan?</b>                      |  |
|  |  | Är det någon skillnad mellan hur skolan pratar om samtidskonst och den konst ni ser på museer eller på tv, dator eller offentligt? |
|  |  | <b>Vad tror ni det beror på?</b>   |
|  | <b>Vad innebär samtidskonst för er? Vad betyder det?</b>   |  |
| <b>Vad i samtidskonsten påverkar er uppfattning tror ni?</b> |  |  |
|  |  | När är det bra, när är det mindre bra?   |
|  | Vad säger ni andra?  |  |
|  |  | Är det någon som har en annan bild eller minns något   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | annat?  |
|   | <b>När ni diskuterar samtidskonst, påverkar det era uppfattningar?</b>              |   |
|   |   | Någon som känner något annat, eller vill ta upp något annat?                              |
|   | Kan du berätta mer? Vad mer kan ni berätta?   |   |
|   |   | Vad använder man för ord när man pratar om konst egentligen?                              |
|   | Varför använder man de orden?   |   |
| Ibland behöver man kunna vissa ord och begrepp för att kunna prata om saker. Man behöver kunna naturvetenskapliga ord för att kunna lära sig om naturkunskap eller medicinska termer för att kunna ställa rätt frågor till en läkare. Hur ser ni själva på ert ordförråd när det kommer till att prata om samtidskonst? |   |   |
|   | <b>Tycker ni att det räcker till eller inte?</b>                                    |   |
|   | <b>Vilken påverkan har språket på er egen uppfattning av samtidskonst, tror ni?</b> |   |
|   |   | <b>Tror ni att ni går miste om kunskap för att ni inte kan fråga om det ni vill veta?</b> |
|   |   | Kan någon ge ett exempel eller berätta mer?   |
| Någon som har någon annan tanke om det här med språket?   |   |   |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | Någon annan, vad säger du?  |  |
| Känner ni att ni kan prata om konst så att ni får svar på det ni undrar över? |   |  |
|   |   |  |
|   | Varför kan ni det? Kan ni utveckla?                                       |  |
| När känns samtidskonst svår att förstå?                                       | Vilka uttryckssätt är lättare resp. svårare att förstå eller ta till sig? |  |
|   | <b>Hur kommer det sig?</b>  |  |
|   |   | Vad tycker ni andra?<br>Är det någon annan som tycker något annat? |
| <b>AVSLUTANDE</b>   | <b>SAMMANFATTNING</b>   |  |
| Är det en rättvis sammanfattning?   |   |  |
|   | Hur väl stämmer den sammanfattningen                                      |  |
| Har vi missat något?  |   |  |
|   | Finns det något som vi skulle ha diskuterat som vi missade?               |  |
| Hur många av er skulle kunna tänka er arbete som samtidskonstnärer?           |   |  |
|   | Följdfråga  |  |

Bilaga 6 - Informationsblad om utställningen *Ur Aska*.



15 SEP - 11 NOV 2018

Ur aska – en utställning om identitet, historia, flykt, kamp, landskap, natur, vetenskap, miljö, återhämtning och framtid.

Sommaren 2014 rasade den stora skogsbranden i Västmanland. Branden och hur den påverkade naturen, människan och samhället är utgångspunkt för utställningen. / *Ur aska* visas verk av femton konstnärer, alla verksamma i Västmanland. Verken berör branden i relation till historia, identitet, miljö, mytologi, samhällsbygge, tro och vetenskap. I utställningen ställs vi inte bara inför en hotfull okontrollerad kraft som skapar förödelse, utan även inför eldens nödvändighet för liv.

Under sommaren 2018 har flera stora bränder härjat runt om i Sverige och återigen har frågor kring människans påverkan på naturen och klimatförändringar aktualiserats. Gamla sår och rädslor har kommit åter, nya förluster och tragedier har uppstått. Vi försöker förstå varför. Utställningen speglar människans hopp, kamp, samhörighet och hur nytt liv växer fram – ur aska.

Medverkande konstnärer: Johanna Byström Sims, Anna Eilert, Helen Ekholm, Jennifer Espling, Gunnar Forsman, Lilian Granquist Fransson, Henrik Haukeland, Martin Holm, Marcus Ivarsson, Sari Jacobson, Patrik Karlström, Maria Koolen

Hellmin, Susanne Torstensson, Mitchell Ward och Dan Wid. Curator: Linda Wallenberg.

Utställningen på Västerås konstmuseum innehåller: fotografi, skulptur, performance, måleri, textila verk, installationer samt video- och ljudkonstverk. Ytterligare två verk visas på Västmanlands Teater. I utställningen ingår även *Om aska*, en serie ljudreflektioner om branden och konsten. Du kan lyssna på reflektionerna hos Linda Wallenberg Konst podcast: <http://lindawallenbergkonst.se/>

Under utställningsperioden arrangeras ett fullspäckat program med performance, visningar, föreläsningar och ett seminarium tillsammans med Västmanlands Teater. Håll utkik på [www.vasteraskonstmuseum.se](http://www.vasteraskonstmuseum.se) för mer information.

I projektet sker även ett samarbete med Västmanlands teater, vars föreställning *Den stora branden* har premiär 20 oktober 2018.

### **Urvalsprocess**

Fem av konstnärerna i *Ur aska* har arbetet med längre undersökande projekt och tio av konstnärerna har sökt med såväl färdiga verk som idéer till nya verk i ett "open call".

I urvalet av medverkande konstnärer har en spridning av material, teknik men även erfarenhet, genus och geografisk spridning tagits i beaktande.

Västerås konstmuseum och Konstfrämjandet Västmanland har valt att lyfta fram ett specifikt lokalt tema. De har även valt att arbeta med konstnärer och en curator som verkar i länet.

Utifrån unika erfarenheter och förhållanden till branden kan utställningen därmed få en särskild betydelse både för de som medverkar i arbetet och för museets besökare

Urvalsgrupp i open call var: representanter från konstmuseet och Konstfrämjandet Västmanland, utställningens curator samt konstnär och konstintendent från annat län.

(Västerås Konstmuseums hemsida 2018)

## Bilaga 7 - Transkriptionsnyckel

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Anpassad transkriptionsnyckel: |   |
| (...)                          | Kort paus, mindre än tre sekunder                         |
| <u>vansinnigt</u>              | starkt betonat  |
| -                              | avbrutet ord  |
| [ ]                            | överlappande tal  |
| =                              | yttranden sammanbundna utan paus                          |
| ”vansinne”                     | sägs med svag röst  |
| !                              | sägs med högre röst än normalt                            |
| (xxx)                          | Ord innanför parentes står för intervjuarens iakttagelser |
| *vansinne*                     | sägs med skrattande röst                                  |
| <de e vansinne>                | långsammare takt än vanligt                               |
| >de e vansinne<                | snabbare takt än vanligt                                  |
| >>                             | repliken fortsätter på ny rad                             |
| ?                              | frågeintonation   |