



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 1 för Grundlärarexamen inriktning 4-6

Grundnivå 2

Bildundervisningens förutsättningar

En litteraturstudie om hur bildundervisning prioriteras avseende tid och rum inom skolämnet bild samt inom Waldorfskolans och Reggio Emilias pedagogiska inriktningar

Författare: Linda Bängs Eriksson
Handledare: Lee Nordevald Sjöberg
Examinator: Helena Danielsson
Termin: Vt. 14
Program: Grundlärarprogrammet
Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete
Poäng: 15 hp

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

Sammanfattning

Syftet med litteraturstudien har varit att få inblick i hur organisation och prioritering av ämnet bild i grundskolan beskrivs i bilddidaktisk forskning med fokus på tid och rum. Reggio Emiliapedagogiken och Waldorfpedagogiken inkluderades i studien för att få ett jämförande perspektiv av inriktningar med en annorlunda organisation och prioritering av bild/konstnärlig undervisning/verksamhet än den vi oftast ser i grundskolan. Metoden som använts för studien är systematisk litteraturstudie och perspektivet har en historisk ansats som grund.

Resultatet visade att bildundervisningen som finns idag har påverkats och påverkas fortfarande av de olika reformer som skolan som utbildningsarena har genomgått. Undervisningens utformning ser olika ut vilket *Lgr 11* (Skolverket 2011) föreskriver att en likvärdig skola handlar om, men, det finns en ojämlikhet i fråga om ämneskompetens hos lärare, tillgång till ändamålsenliga lokaler, material samt bildämnets status som påverkar kvaliteten på bildundervisningen. Utvärderingar visar att elever och föräldrar visserligen ser ämnet som trevligt men inte som särskilt nyttobringande för elevernas utbildning. Bildundervisning har få undervisningstimmar i jämförelse med t.ex. matematik och svenska. I jämförandet av de två pedagogiska inriktningarna visade resultatet bl.a. att dessa har en annorlunda grundsyn kring hur ämnen prioriteras och organiseras vilket avspeglas på byggnader och i planering av (bild/estetisk)undervisning. Forskare betonar att det saknas forskning inom bilddidaktiken, särskilt gällande äldre åldrar, vilket är viktigt för ämnets roll i skolan samt för vilka förutsättningar som behövs för att bedriva bildundervisning.

Nyckelord: bildundervisning, bildpedagogik, Waldorf, Reggio Emilia, art, education

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Introduktion	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	1
1.3 Bakgrund.....	2
1.3.1 Bildämnet i skolan	2
1.3.2 Ämnets status.....	2
1.3.3 Rambegreppet	2
1.3.5 Historisk tillbakablick på bildundervisning.....	3
1.3.6 Bildämnets tid och rum i Lgr 11	5
1.3.7 Waldorfpedagogik och waldorfskolan.....	5
1.3.8 Reggio Emiliapedagogik och Reggio Emiliaförskolor	7
1.4 Metod.....	8
1.4.1 Sökväg	8
1.4.2 Etik	9
1.4.3 Forskare och forskning i urval.....	9
1.5 Teoretiskt perspektiv.....	10
2 Resultat	10
2.1 Bildämnets prioritering	10
2.2 Tidperspektiv på bildämnet.....	12
2.3 Rumperspektiv på bildämnet.....	13
2.4 Sammanfattande jämförelser.....	15
3 Diskussion.....	16
3.1 Metoddiskussion	16
3.2 Resultatdiskussion.....	16
3.2.1 Bildämnets organisation och prioritering med fokus på tid och rumsliga aspekter i bilddidaktisk forskning.....	16
3.2.2 Organisation och prioritering av bildundervisning inom Reggio Emiliapedagogiken och Waldorfpedagogiken.....	18
4 Summering samt slutsats.....	19
5 Avslutande reflektion.....	20
6 Källförteckning.....	21
6.1 Litteratur.....	21
6.2 Internetlänkar	22

1 Inledning

1.1 Introduktion

Både (bild)lärarkyrkets och bildämnet status är något som lyfts fram under lärarutbildningen, på VFU: n och under den egna yrkesutövningen. Bild som ämne, lokalisering, utformning av lokaler, lärares ämneskompetens eller vilken grundsyn som genomsyrar en hel verksamhet är intressanta aspekter att titta på kring organisation och prioritering av bildämnet. *Den nationella utredningen av skolan; NU 03* (Skolverket 2005) redovisar resultat kring dessa aspekter. Hur bildundervisningen planeras och organiseras i skolan idag vilar också på en historisk tradition. Människosyn, barnsyn och kunskapsyn i relation till samhälle och ekonomi, samt internationella influenser har påverkat de pedagogiska strömningar som har format skolan vilket bl.a. Bendroth Karlsson (1996) och Pettersson och Åsén (1989) belyser i sina avhandlingar. Olika pedagogiska inriktningar organiserar och prioriterar det konstnärligt-estetiska arbetet på olika sätt, både utifrån en historisk påverkan och från vilket perspektiv som finns på lärande och undervisning. Både Reggio Emiliens verksamheter och Waldorfskolan föddes, i efterdyningarna av världskrig, ur en tanke om förändring och att skapa skolor som utbildade människor för en annan framtid. Detta avspeglar sig också i deras estetiska undervisning (Jonstoj & Tolgraven 2007, Liebendörfer 2013).

En del av debatten kring skolan har handlat om det fria skolvalet och om ett återförstatligande av skolan. Skillnader mellan skolor och kommuner är stora och slår väldigt olika trots att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning (Jansson 2014-05-02). I *Lgr 11: "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket 2011:9) beskrivs att den likvärdiga utbildning som alla barn/elever, genom skollagen, har rätt till inte innebär att undervisningen ska utformas på samma sätt på alla skolor men att den ska vara likvärdig "oavsett var i landet den anordnas". Har även de konstnärliga ämnena fått stå tillbaka i samhällsdebatten och det mediala bruset i efterdyningarna till Sveriges sjunkande resultat i ett internationellt perspektiv? Det finns en "Treämnesebatt" som grundar sig i att kärnämnen prioriteras framför andra ämnen (Marner & Örtegren 2004). Debatten kring skolan har koncentrerats mycket just på de sjunkande elevresultaten för svenska skolelever i matematik, läsförståelse och naturvetenskap internationellt. Fokus hamnar på dessa ämnen och vilka orsakerna är samt vilka åtgärder som ska vidtas. "Sedan dess har skoldebattörer från alla politiska läger kommit med en uppsjö av förslag på hur den negativa utvecklingen ska kunna brytas" (Lerner 2014). I den nya lärarutbildningen från 2011 med riktning mot år 4-6 är svenska, matematik och engelska "fasta" ämnen som alla lärarstudenter måste läsa medan däremot bild enbart finns som inriktning att välja.

Genom att undersöka skolans organisering och prioritering samt olika pedagogiska inriktningars struktur och influenser på ämnet, med fokus på tid och rum, kan en litteraturstudie genomlysas olika sätt att se på bildämnet funktion och status. Det är intressant och viktigt, för en framtida bildlärare, att förstå de tankar och handlingar som ligger till grund för organisation och prioritering av ämnet på olika skolor. Sett ur ett vidare perspektiv är det avgörande att genom tidigare forskning belysa *varför* ämnet/undervisningen organiseras och prioriteras som den gör och *varför* det ser så olika ut på olika skolor. Det ger, förhoppningsvis, en större förståelse och bättre chans till utveckling om orsakerna kan tydliggöras. Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström (2013:20) ser evidensbaserad pedagogik som en möjlighet att överbrygga glappet mellan undervisning och utbildningsvetenskaplig forskning och att det första steget är att "identifiera och värdera de vetenskapliga bevis som redovisas i studier inom området".

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna litteraturstudie är att utifrån bilddidaktisk forskning få inblick i hur skolan organiserar och prioriterar bildundervisning kopplat till ett tids- och rumsperspektiv. Jag har valt

att inkludera forskning inom Reggio Emiliapedagogiken och Waldorfpedagogiken, eftersom båda har en annorlunda grundsyn, för att få ett jämförande perspektiv.

- Hur diskuteras bildämnets organisation och prioritering med fokus på tid och rumsliga aspekter i bilddidaktisk forskning?
- Hur beskriver forskning organisation och prioritering av bildundervisning inom Reggio Emiliapedagogiken och Waldorfpedagogiken?

1.3 Bakgrund

Här presenteras hur studien tar sig an det valda området gällande begrepp, bildämnets historiska och nuvarande aktuella aspekter samt de nationella styrdokumenterna kring studiens kärna. Även en kort introduktion av Reggio Emilias och Waldorfpedagogikens verksamheter ges för att ge en förståelse av det jämförande perspektivet.

1.3.1 Bildämnet i skolan

Teckning var första benämningen på ämnet som hade karaktären av det vi i dag kallar bild eller estetisk verksamhet/undervisning i skolan. Ord och begreppsval varierar med olika traditioner, över tid och åldersgrupper. Nya moment där bilden som språk betonades tillkom i Läroplanen 1980 var på ämnets namn ändrades från teckning till bild. Den här studien anlägger ett vidare perspektiv kring begreppet bildundervisning för att få en bredare bild av organisation och prioritering kring detta varför begrepp som bild, teckning, estetisk, konstnärlig undervisning/verksamhet, får inrymmas i studien. Lindgren (2005:11) påpekar att bild som skolämne kännetecknas av samexistensen av flertalet praktiskt-estetiska traditioner.

Tid kan ses som de mätbara intervallerna av lektioner som skrivs fram i timplaner men också om och hur bildundervisning genomsyrar övrig skolverksamhet, hur mycket utrymme det konstnärligt-estetiska arbetet får, när det sker åldersmässigt och hur det lyfts fram. Rum kan vara den konkreta bildsalen eller klassrummet där bildundervisningen sker men också en fråga huruvida det finns en ”rumslig” tanke som speglar skolans yttre och inre miljö när det gäller konstnärligt-estetiskt arbete.

1.3.2 Ämnets status

Vilket utrymme ett ämne får och tillskrivs samt betydelsen av kompetens hos professionen i skolan kopplas i många sammanhang samman med status. Från den enskilde pedagogens inställning till påverkan från gällande politiska beslut påverkar professionens och ämnets status. Historiskt perspektiv, forskningsintresse, internationell påverkan (t.ex. PISA¹ eller pedagogiska strömningar) och kompetenskrav är ytterligare faktorer som berör begreppet status kopplat till den här studien. I den här studien använder jag begreppet status utifrån följande definition; **”status**, inom sociologin benämning på en persons ställning i en grupp eller gruppens ställning i samhället” (Nationalencyklopedin 2014).

1.3.3 Rambegreppet

Rambegreppet handlar om de faktorer som regleras statligt och ger de yttre ramarna för den verksamhet som kan bedrivas i skolan. Begreppet har använts i diskussioner kring möjligheter och begränsningar av skolarbete, i samband med analyser av undervisningsprocesser samt studier

¹ PISA, Programme for International Student Assessment, är en internationell studie som undersöker 15-åringars förmågor inom matematik, läsförståelse och naturvetenskap (Skolverket 2014, *PISA i korthet*).

av tidsanvändningen i grundskolan. (Pettersson & Åsén, 1989:58). Pettersson och Åsén (1989:58) menar att regleringen av ramfaktorerna tid och utrymme påverkar även det pedagogiska rummet.

1.3.5 Historisk tillbakablick på bildundervisning

Bendroth Karlsson (1998:16) diskuterar hur bildundervisningens pedagogik och metodik, liksom övriga skolan som helhet, har påverkats och omformats av den för tillfället rådande synen på barnet, kunskapen och konsten samt kulturpolitiska mål som har dominerat över tid. Kritik och idéer kring pedagogiska system och ekonomiska ramar är delar som påverkar och förändrar hur undervisningen ser ut idag. Det pedagogerna gör i dagens förskola och skola bär spår av både gamla traditioner och synsätt som kompletterats och utvecklats sida vid sida med det nya eftersom det tar tid att reformera ett så stort system som skolan (ibid:16). Tre historiska ”rötter” som Bendroth Karlsson (ibid) betonar har påverkat synen på barns bildskapande är: Barnpsykologisk forskning, det konstnärliga fältet samt pedagogisk teori och praktik. Vad bildundervisning ska omfatta och innehålla har påverkats av hur avsikten har sett ut (ibid).

Fröbeltraditionen² och emancipatoriska traditionen³ framhålls som de två pedagogiska inriktningar som har influerat bildpraktiken för yngre barn idag. Frøbels tradition formade länge arbetssättet i förskolan. Fröbel ville undvika ”meningslöst kopierande” och utvecklade därför detaljerade metoder som steg för steg följdes av barnträdgårdslärarinnor. Metoderna sågs dock stå i kontrast till Frøbels allmänna syn och filosofi om barnets rätt till personligt uttryck; att låta barnet utvecklas och växa fritt. På 1930-talet växte kritiken i Sverige efter att ha startat redan vid sekelskiftet i USA där Fröbelpedagogiken hade ett starkt fäste i förskolorna (ibid:12-13). I USA var det främst filosofen Dewey (1859-1952) som förespråkade en mer progressiv pedagogik där vikten av att utgå från barnets ”naturliga anlag och intressen istället för att påtvinga dem den vuxnes uppfattning” betonades (ibid:13). Inspirerad av Rousseau skapade Dewey begreppet ”learning by doing” (ibid:13). I Sverige var Alva Myrdal mycket engagerad och påverkad av Deweys idéer och startade 1936 en ny förskollärarytbildning som byggde på vetenskaplig grund utifrån ny barnpsykologisk forskning. Stina Sandell gav 1945 ut en handbok för barnträdgårdarbete där hon i aktivitetspedagogisk anda menade att barn skulle ges större frihet i sitt skapande utan modeller och mallar. Under 1950- och 1960-talen låg betoningen på motorisk utveckling. Det viktiga var att barnen lärde sig färdigheter som att sy eller klippa. Nyttan var fortfarande det viktiga i undervisningen trots många försök från olika strömningar från bland andra Read (1894-1968), en av Storbritanniens stora ikoner inom det konstnärliga området, att betona vikten av det personliga uttrycket. (ibid:14-15).

Innan teckningsämnet kom att etableras som skolämne, i början av 1800-talet, förekom undervisningen i olika form både i och utanför skolan. Främst handlade det om ”producentkvalificering” av arbetskraft för konstindustri, annan industri och vid utbildning av konstnärer och hantverkare bland annat vid konstnärsutbildningar, akademier, ateljéer och högre hantverksutbildningar. När undervisningen började etableras i skolan skedde den i så kallad massundervisning (Pettersson & Åsén 1989:72). Pedagogerna Peztaozzi (1746-1827) utvecklade metoderna för massundervisningen, hans och hans efterföljare drar en tydlig skiljelinje mellan skoltecknandet och det konstnärliga tecknandet. Peztaozzi menade att teckning var viktigt för alla barns utveckling och utbildning. Begränsningen av ämnet förändrades under 1800-talets mitt då ämnet ”teckning” fick sin plats i skolan (Bendroth Karlsson 1998:15). Metoden som användes

² Fröbeltraditionen grundar sig i Fredrich Frøbels teorier som dominerade från den tidiga svenska barnträdgårdsverksamheten fram till 1930-talet. Filosofin syftade till att låta barn utvecklas och växa fritt genom detaljerade metoder (Bendroth Karlsson 1998:12-13).

³ Den emancipatoriska traditionen växte fram från 1930-talet i kritiken mot Frøbels teorier om att en universal metod inte gav utrymme åt barns egna uttryck (Bendroth Karlsson 1998:12-13).

i skolorna var utformad efter den tyska pedagogen Stuhlman metod. Linearritning⁴ och minnes- och fantasiteckning var två komponenter av teckningsundervisningen som dominerade långt in på 1900-talet (Pettersson & Åsen 1989:75–76).

På 1950-talet kom Reads tankar att väcka intresse i Sverige. Hans böcker *Konst och personlighet* och *Uppfostran genom konsten* betraktas som betydande verk för debatten och verksamheten kring bild- och konstpedagogik (Bendroth Karlsson 1998:18). Kunskapstraditionen som prioriterade intellektet på bekostnad av utvecklingen av de emotionella och personliga sidorna hos barnet kritiserades av Read (ibid:18-19). Jan Thomaeus blev, vid sidan av Marita Lindgren- Fridell och Carlo Derkert, företrädare för Read i Sverige. Thomaeus tog strid för en ”folklig kultur” där han framhöll ett personligt bildskapande framför ”finkulturen” där konstens värde förklarades intellektuellt (Pettersson & Åsén 1989:20). På 1940- och 1950-talen pågick bland teckningslärare och andra ämnesrepresentanter en intensiv debatt kring ämnets roll och struktur i samband med enhetskolereformen. Två olika traditioner inom skolan som varit åtskilda skulle nu slås samman under en gemensam organisation vilket påverkade teckningsundervisningen. Sammanslagningen av läroverk och folkskola ställde till med problem för de traditionella teckningslärarna i läroverken som tidigare undervisat ett begränsat urval av elever med hög studiemotivation. Det fanns en åtskillnad mellan de olika traditionernas syn på teckningsundervisningens utgångspunkt och i att tolka begreppet fritt skapande. Olika riktningar uppstod under 1940-talets slut och olika synsätt och tolkningar påverkade konkretiseringen av idéerna (ibid:97-99). Pettersson och Åsén (1989:101) framhåller denna tid av uppmärksamhet för teckningsämnet i medier som exceptionellt och positivt för ämnet men att det för den skull inte fick mer utrymme i skolan! Det fria skapandets genomslag i skolan på 1950-talet förändrade ämnets innehåll, synen på lärarrollen, bedömningssätt samt undervisningens rumsliga och materiella behov (ibid).

På 1960-talet kom två läroplaner för grundskolan. Lgr 62 var den första kursplanen som reglerade skolgången i nio år för Sveriges samtliga skolelever (ibid:104). I Lgr 62 betonades på samtliga stadier den fria skapande verksamheten som den bärande delen i den estetiska fostran och ”fördömande av avritning löper som en röd tråd genom läroplansanvisningarna” (ibid:105). Enligt anvisningarna skulle läraren med hänsyn till intressen, utveckling och uttrycksbehov hos eleverna verka för att locka fram ”varje elevs unika egenskaper i teckningsämnet” (ibid:105). Tillförseln av nytt material och ny utrustning i ämnet förändrade också lärarens uppgifter till att omfatta mer förberedande arbete som att iordningställa lokaler och hantering av material. Samverkan med andra ämnen påtalas också i läroplanen där det preciseras vilka ämnen som borde berika varandra i de olika stadierna (ibid). Under 1950- och 1960-talen hade bildutbudet i samhället ökat och ändrat karaktär, bl.a. till följd av den teknologiska utvecklingen. Sverige hade fått TV och reklam började ”överskölja” oss via tidningar och bio vilket påverkade och ökade vårt intagande av audiovisuella intryck. I Lgr 69 började det kommunikativa perspektivet att betonas. Eftersom skolan var en del av samhället ansåg då många teckningslärare och TT⁵-studerande att skolan nu inte bara kunde betona konstbilden och att den traditionella kopplingen till teckningsundervisningen ifrågasattes. Detta fick till följd att det fria skapandet ifrågasattes (ibid:107). I översynsarbetet till Lgr 69 föreslogs inga större formuleringsförändringar vilket möttes av skarp kritik av teckningslärarnas organisationer. Resultatet blev större utrymme för bild och miljösektorn på bekostnad av medel/material men i stort antogs ändå översynsarbetets förslag. Förslagen till huvudmoment undgick inte heller kritik från teckningslärarnas organisationer och även här fick man visst gehör för sin kritik, framför allt gällande högstadiet medan det fria skapandet även fortsättningsvis utgjorde kärnan av ämnet (ibid:110). Ämnet

⁴ [R]itning utförd med hjälp av linjal, vinkelhake och passare, i regel avsedd att visa en konstruktions form och mått (Nationalencyklopedin 2014).

⁵ Teckningslärarinstitutet (Pettersson & Åsen 1989:106).

genomgick en påtaglig förändring vilket markerades i Lgr 80 då ämnesbeteckningen ändrades från teckning till bild samt att bildanalys tillkom som ett huvudmoment. Ämnesinriktningen som började omformuleras i Lgr 69 mot ett vidare perspektiv kring bild tog nu ytterligare steg mot detta (ibid 114-115).

1.3.6 Bildämnets tid och rum i Lgr 11

Enligt grundskolans *timplan* ska eleven efter genomgången grundskoleutbildning ha fått undervisning i garanterat 6785 timmar varav 230 i bild vilket kan jämföras med matematikens 1020 timmar eller idrott och hälsa 500 timmar. Hem- och konsumentkunskap är det enda ämnet med färre antal timmar än bild och musik har samma antal som bilden (Skolverket 2014, *Timplan för grundskolan*).

I *Lgr 11* går det inte att hitta några specifika riktlinjer för var bildundervisningen ska bedrivas eller normer för hur platsen/skolsalen skall vara utformad. Det som preciseras när det gäller skolmiljön handlar om trivsel, arbetsro, möjligheter och stimulans samt att elever skall ges förutsättningar att nå kunskapskraven:

I *Lgr 11* står det att:

Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso- och livsstilsfrågor ska uppmärksammas.

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig (Skolverket 2011:10).

I den *Nationella utvärderingen av grundskolan: NU 03 bild*, (Skolverket 2005:9–10) berör fyra punkter tid- och rumsaspekten i skolan. Dessa handlar om ämnets funktion, undervisningstiden, tillgång till lokaler, integrering i övriga skolämnen, gruppstorlekar samt ämnets ansvar för kulturmöten. Undersökningen belyser en minskning med knappt 40 minuter av undervisningstiden i bild i år 7-9 mellan åren 1992 till 2003. Vidare visar undersökningen att ämnet kräver individualisering vilket lärarna sällan hinner med för att grupperna är för stora och antalet elever per vecka som läraren undervisar är stort. Ett förslag till detta är att flytta timmar från år 7 till år 9. Estetiska läroprocesser bör också utvecklas inom andra skolämnen samt i samverkan mellan andra ämnen och bild vilket är möjligt genom så kallade mediastudier. ”Mediastudier kan lägga grunden till ämnesövergripande projektarbeten och fungera som verkstäder för kunskapsproduktion och mer kreativa arbetssätt på skolorna. Detta kan också vara ett sätt att motverka att skolan utvecklas mot en så kallad ”trämnnesskola” (Skolverket 2005:9–10). Bildämnet har ett ansvar för att skolan blir en plats för kulturmöten där både produktionsytor och presentationsytor bör finnas för att detta också ska kunna vara centralt i lärandet (ibid).

1.3.7 Waldorfpedagogik och waldorfskolan

Waldorfpedagogiken grundar sig i antroposofin och Rudolf Steiners människosyn; som en treenighet bestående av kropp, själ och ande. Under mellankrigstiden i Tyskland ville Rudolf Steiner och många med honom förnya den rådande samhällsstrukturen från det gamla ”hierarkiska tänkandet med överklassamhälle” eftersom en stor politisk omvälvning gick genom landet och en övergång till det demokratiska var ett faktum (Ritter 2008:16). Steiner ville

överbrygga glappet mellan arbetare och kulturellt och intellektuellt verksamma, han ville skapa en skola för båda könen och alla samhällsklasser som var gemensam för alla från årskurs ett till tjuugoårsåldern (ibid). Han ville minska klyftan mellan teori och praktik och menade att "[d]en hela människan måste samtidigt omfatta både det praktiska och det teoretiska" (Nobel 1991:15). För Emil Molt, vän till Steiner och aktiv antroposof samt ägare till Waldorf-Astoria cigarettfabrik, var grundandet av waldorfskolan för de anställdas barn dels en praktisk lösning men också en "akt av socialt ansvarstagande och en folkpedagogisk impuls i en svår tid" (Liebendörfer 2013:15). 1919 gestaltades de första idéerna för det nya skolformatet vilka har format waldorfskolan av idag:

Waldorfskolan skulle vara en enhetsskola där elever från olika samhällsklasser och av bägge könen skulle undervisas gemensamt under 12 år. Finansieringen skulle baseras på stiftelser och bidrag från näringslivet, elevavgifter skulle inte eftersträvas. Skolan skulle vara en Kooperation av lärare som ansvarar för hela förvaltningen och finanserna och gemensamt skapar organ för detta, lärarna ska kunna undervisa helt fria från inflytande av stat och näringsliv. Föräldrarna ska finnas med i driften av skolan. Skolans regler, läroplan och didaktik ska utgå från den antroposofiska människosynen (Liebendörfer 2013:17).

Efter ett mindre lyckat initiativ på 1920-talet grundades Kristofferskolan som den första waldorfskolan i Sverige 1949. Efter kriget låg det mer rätt i tiden för en nystart då skolfrågor var tongivande i samhällsdebatten samt att det i Järna redan hade startats läkepedagogiska hem. Läkepedagogiken som är nära knuten till waldorfpedagogiken är en antroposofisk verksamhet för barn och vuxna med olika utvecklingsstörningar. Grundandet av det läkepedagogiska hemmet Mikaelgården 1935 och Saltå arbetsskola i Järna 1942 hjälpte till att få fart på waldorfpedagogiken igen. Järna, utanför Södertälje, har varit och är en antroposofisk knutpunkt nationellt och internationellt där bland annat Vidarkliniken, deras s.k. Kulturhus och Rudolf Steinerseminariet finns (Liebendörfer 2013 27-30).

Rytmen och det rytmiska är grundläggande för waldorfpedagogiken, livsrytmerna ligger till grund för undervisningens organisation (Ritter 2008:77). Undervinningen sker utifrån waldorfskolans läroplanplan där undervisningsämnen och skolår är avstämde mot varandra för att erbjuda varje enskilt barn "åldersadekvata och mångfacetterade utvecklingsmöjligheter" (Liebendörfer 2013:235). Undervisningen i waldorfskolan bygger på att varje enskild människa går igenom den utveckling som hela mänskligheten har gjort, varje levnadsår speglar en period i mänsklighetens utveckling. Utvecklingsvägen delas in i 7-års perioder från barnets födelse och framåt (Ritter 2008:47). Waldorfpedagogiken är stadienriktad och ser människan som mottaglig för vissa kunskaper och upplevelser vid viss ålder och mognad och anpassar undervisningen efter barnets olika behov i varje utvecklingsfas. Genomgående för waldorfpedagogiken är att den utgår från *tanke*, *känsla* och *vilja*. Skoldagen delas in efter dessa tre och grundar sig på att människan tillgodogör sig vissa kvaliteter, som olika ämnen omfattar, bäst under vissa delar av dagen och i en speciell följd (Ritter, 2008:82–83). Det tredelade schemat i waldorfskolan är konstruerat efter grundprincipen att hela människan ska aktiveras under skoldagen. Morgonlektionen innehåller teoretiska ämnen för *tanke* och huvudet, mitt på dagen aktiveras *känslan* och människans rytmiska system genom språk och estetiska ämnen och på eftermiddagen aktiveras *viljan* och lemmarna genom hantverksämnen och idrott. Morgonens ämnen läses i perioder om ca 2-5 veckor där eleverna arbetar med samma ämne en längre tid och på så vis har möjlighet att komma till fördjupade kunskaper (Liebendörfer 2013:244). I waldorfskolan finns ämnen som inte läses i den kommunala skolan så som: eurytmi, läkeurytmi, terapeutisk målning och talgestaltning (Dahlin, Liljeroth & Nobel 2006: 118). Det finns ingen hierarki mellan ämnen i waldorfpedagogiken, alla ämnen är lika viktiga (Liebendörfer 2013:272). Waldorfskolans främsta mål är att utveckla individen och på så sätt utveckla mänskligheten. Även om målet inte är att förmedla kunskaper så handlar det inte om att vara "kunskapsfientlig" utan att utifrån varje ämne se dess bidrag till utveckling av *tanke*, *känsla* och *vilja* (Liebendörfer 2013:22). "På så sätt är

waldorfpedagogiken egentligen provokativ, den är i första hand hängiven den växande människan, barnet eller ungdomen, och i mindre grad samhällets eller näringslivets intressen” (Liebendörfer 2013:21). Arkitektur, färgsättning, inredning och materialval har stor betydelse för waldorfpedagogiken eftersom det anses ha stor inverkan på människan (ibid: 230). Klassrum och övriga lokaler ska utformas, placeras och färgsättas efter vilken funktion som de ska fylla. Byggnadernas utformning har sin grund i den organiska arkitekturen⁶. Det Steiner avsåg med organisk var att formspråket skulle gestalta naturens grundkaraktär; den ständiga förändringen, förvandlingen och växandet (ibid:326).

Liebendörfer (ibid:233-234) lyfter att waldorfskolan som begrepp inte har någon tydlig distinktion och att det funnits behov av att utveckla kriterier för vad som utmärker en waldorfskola. Olika former av waldorfpedagogiska metoder förekommer allmänt på skolor utan att dessa är ”rena” waldorfskolor.

1.3.8 Reggio Emiliapedagogik och Reggio Emiliaförskolor

Reggio Emiliapedagogiken står inte för en färdig pedagogik eller en pedagogisk metod att följa. Det är en pedagogik som står i ständig förändring utifrån barnets behov och omgivningen kring förskolorna, både i närområdet och i ett större geografiskt sammanhang (Grut 2005:21).

Reggio Emilia har sin uppkomst i området kring staden Reggio Emilia i Italien. Efter andra världskriget byggde några föräldrar i en by utanför staden en skola med syftet att utbilda barnen för ett annat samhälle än det som genomsyrat krigstiden, vilket blev startskottet för Reggio Emilias pedagogik. Loris Magaluzzi var en lärare med moderna pedagogiska idéer som anslöt sig till projektet och beskrivs i *Hundra sätt att tänka* som ”eldsjälen och den ledande filosofen” i uppbyggandet av Reggio Emilias kommunala förskolor (Jonstoj & Tolgraven 2007:51).

Rörelse och föränderlighet mellan förnuft och fantasi och mellan intellekt och känsla betonas för att stimulera till ett kritiskt tänkande, att lära sig ”att se inte bara vad som är utan vad som skulle kunna vara”, att fantasin är en förlängning på verkligheten (Bendroth Karlsson 1998:28). Pedagogiken grundar sig på tanken om det ”rika barnet”; att barn har hundra språk men får bara använda dessa begränsat. Loris Magaluzzi uttrycker det så här i den välkända dikten *Ett barn har hundra språk*:

Ett barn har hundra språk men berövas 99
Skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen
De tvingar en att tänka utan kropp och handla utan huvud
Leken och arbetet
Verkligheten och fantasin
Vetenskapen och fantasteriet
Det inre och det yttre
Görs till varandras motsatser
(Bendroth Karlsson 1998:27).

Organisationen betonas inom Reggio Emilia. Förskola och skola är en del av ett större system där ett nära samarbete med föräldrar och samhället är grundläggande (Jonstoj & Tolgraven 2007:41). Reggio Emilia arbetar projektinriktat där långa temaarbeten utan färdigt slutmål möjliggör fördjupning av kunskaper. Detta arbete organiseras så att barnen lär sig arbeta långsiktigt där samarbete är en central faktor för att främja eget kunskapsökande och egna lösningar (Grut

⁶ Växte fram under 1800-talets senare del och visar på hur ”biologiska organismers anpassning och harmoni mellan människan och naturen” kan inspirera arkitekturen (Liebendörfer 2013:328).

2005:17). Pedagogisk dokumentation är ett fundamentalt verktyg och hjälp i det pedagogiska arbetet för att förstå lärprocesser och för att utveckla det pedagogiska arbetet (Jonstoj & Tolgraven 2007:28).

Förskolan är indelad i småbarnsförskolor som omfattar barn i åldrarna tre månader till tre år och storbarnsförskolor där barnen går från tre år upp till sex år (ibid:42).

1.4 Metod

Detta arbete är en *systematisk litteraturstudie* med syfte att få inblick i hur bildundervisningen prioriteras och organiseras i grundskolan. Studiedesignen innebär ”att systematiskt söka, kritiskt granska och därefter sammanställa litteraturen inom valt ämne eller problemområde” (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013:31). Detta beskrivs utifrån rubrikerna *sökväg, etik* samt *forskare och forskning i urval*.

1.4.1 Sökväg

Sökning efter vetenskaplig forskning har skett både genom databaser och manuellt. Studien baseras på ett urval av de texter som har stått till buds även om det tyvärr funnits begränsningar av ny forskning kring bildundervisning och olika pedagogiska inriktningar kopplat till tid och rum. Mycket av forskningen kring bildpedagogik och bildundervisning har främst anknytning till förskolan vilket även avspeglar sig i den här studien för att ha möjlighet till ett bredare urval. Det har varit relevant att ta med dessa då inte bara förskolans bildverksamhet utan skolans bildundervisning i stort också har influerats av olika pedagogiska inriktningar vilket en av forskarna på området framhåller i sina studier (Bendroth Karlsson 1998:38- se vidare avsnitt 1.4.3). Tidsperspektivet har också påverkat studiens omfattning och begränsat urvalet. En representation från delarna organisation och prioritering av bildundervisningen i skolan kopplat till tid och rum samt Reggio Emilia och Waldorfpedagogik har täckts in.

Inkluderingskriterier skapades för att begränsa och underlätta ett urval. Texterna skulle vara skrivna på *svenska* eller *engelska* och *abstract* skulle finnas. Dessa skulle åskådliggöra bildundervisning med fokus på *tid och rum* i någon form kopplat till *skolan* samt några olika *pedagogiska inriktningar*. Efterhand fick kriteriet om *abstract* tas bort på grund av att så få vetenskapliga artiklar fanns inom området. Då det fanns begränsat med material att tillgå gjordes ingen begränsning av utgivningsår utan relevansen för studien fick styra urvalet.

För att få en översikt över tillgängligt material inom området gjordes diverse sökningar på olika databaser varpå sökningen specificerades med sökorden *bildundervisning/ bildpedagogik/ art/ education* var för sig och i kombination med *Waldorf* och *Reggio Emilia* som också utgjorde sökord var för sig. Variationen av sökord kopplat till syftet gav ingen större variation och samma avhandlingar återkom under olika sökningar eller så fanns inga vetenskapliga avhandlingar alls. Valet av pedagogiska inriktningarna gjordes utifrån deras konstnärliga fokus och för att på något sätt begränsa urvalet. Dessa inriktningar omtalas i förskole och skolvärlden på olika sätt. Sökningen begränsades till databasen *Libris* och den internationella databasen *Eric*. Därefter gjordes urval grundat på om titeln stämde med ämnet och om så var fallet så lästes abstract om det fanns annars söktes ämnesord för att se om orden *Waldorf*, *Reggio Emilia* eller något med anknytning till *tids- eller rumsaspekten* fanns med och kunde vara adekvat. Om sammanfattning eller ämnesord ansågs vara relevant och stämde överens med området så laddades hela texten ned eller lånades och lästes. De artiklar som inte sammanföll med inkluderingskriterierna valdes bort. Litteraturen inkluderades i urvalet om innehållet fortfarande hade relevans och stämde med området och ämnet samt att den stämde med de övriga inkluderingskriterierna. Även manuell sökning i referenslistor till artiklar och litteratur samt på webbsidor gjordes för att se om vissa källor återkom och användes mer frekvent för att hitta ytterligare forskning. Relevant och avancerad

litteratur/kurslitteratur med vedertaget referenssystem som funnits intressanta och användbara i den här studien har använts för att komplettera utvalda vetenskapliga avhandlingar och rapporter. Kvalitetsgranskning gjordes genom att kontrollera att avhandlingar och rapporter samt litteratur var *vetenskapligt granskade* eller hade *dignitet genom författare* eller ett *referenssystem*. När artiklar/litteratur hittats gjordes en innehållsanalys för att hitta relevant information till syftet och frågeställningarna. Den plockades ut och sammanställdes under några gemensamma huvudrubriker. Enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013:163) innebär analysarbete att dela upp det undersökta och sätta ihop det på ett nytt sätt.

1.4.2 Etik

Jag har tagit del av Eriksson Barajas, Forsberg och Wengströms (2013:69) ”etiska aspekter” i *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. ”Etiska överväganden vid systematiska litteraturstudier bör göras beträffande urval och presentation av urval” (ibid). Dessa har följts genom att presentera alla resultat oavsett författarens egna åsikter, inte medvetet förvränga resultatet samt presentera sökväg och urval.

1.4.3 Forskare och forskning i urval

Forskare och forskning har valts utifrån specifika sökområden men dessa berör bildperspektivet på flera plan. 7 avhandlingar, 1 rapport, 1 nationell undersökning samt 1 bok inkluderades i studien.

Två avhandlingar utgör den historiska grunden i studien: *Bildundervisning och det pedagogiska rummet* (1989) av Sten Pettersson, Lärarhögskolan i Stockholm, pedagogisk-psykologiska Institutionen (books.google.se) och Gunnar Åsén, professor emeritus vid Stockholms universitet (Stockholms universitet) samt *Bildprojekt i förskola och skola: Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman* av Marie Bendroth Karlsson (1996) universitetslektor i bildidaktik vid Högskolan Gävle och Högskolan Borås (Högskolan i Borås; Högskolan i Gävle).

Hans Wetterholms *En bildpedagogisk studie: lärare undervisar och elever gör bilder* (1991) och *Bild, visualitet och vetande: Diskussion om bild som kunskapsfält inom utbildning* (2005) av Bengt Lindgren, bildlärare samt doktor i pedagogik, resonerar i sina avhandlingar kring bild i undervisningssammanhang (Lindgren, 2005).

Forskare som diskuterar perspektivet utifrån Reggio Emiliapedagogiken är: Tarja Karlsson Häikiö, universitetslektor vid inriktningen för bild och form (Göteborgs universitet). Hennes avhandling heter *Barns estetiska lärprocesser: Ateljérista i förskola och skola* (2007). Ulla Lind, lektor i bild vid Konstfack, har skrivit *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform* (Konstfack).

Sara Frödén, universitetslektor vid Örebro universitet (Örebro universitet) berör Waldorfpedagogiken i sin avhandling. Bo Dahlin, professor i pedagogik vid Karlstads universitet, Ingrid Liljeroth, Psykolog och f.d. lektor i specialpedagogik, docent i pedagogik vid Göteborgs Universitet samt biträdande professor vid Strömstad akademi, och Agnes Nobel, barnpsykolog, docent och universitetslektor (em.) i pedagogik vid Uppsala universitet och författare, belyser i sin forskningsrapport *Waldorfskolan - en skola för människobildning? waldorfpedagogiken* (Karlstads universitet; strömstadakademi.se; Nobel, 1991). Nobel är även författare till boken *Filosofens knapp* (1991) som inkluderades som relevant och avancerad litteratur i studien för att berika diskussionen kring Waldorfpedagogiken.

Skolverkets *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Rapport 253 (2004) och *Nationella*

utvärderingen av grundskolan 2003- bild. Ämnesrapport till Rapport 253 (2005) har använts i studien. Elva forskargrupper vid universitet och högskolor har genomfört ämnesanalyser, vilka utgör underlag för Skolverkets tolkning och redovisning. Skolverket svarar för övergripande analyser samt slutredovisning av resultaten för respektive ämne. Medverkande institutioner och forskare för bild i *NU-03* är: Projektansvarig universitetslektor Anders Marner, universitetslektor Hans Örtegren, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet samt universitetslektor Christina Segerholm, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet (Skolverket 2004; 2005).

1.5 Teoretiskt perspektiv

Utgångspunkten för den här studien är ett *historiskt* perspektiv. Tankegångar, idéer och strömningar har över tid ämnet haft sin plats i undervisningen påverkat förhållande till hur mycket som i själva verket förverkligats i praktiken. Ämnets status och ställning kan bara förstås i sin helhet med ett historiskt perspektiv vilket Wetterholm (2001:184–185) samt Pettersson och Åsén (1989:68) framhåller. Gamla föreställningar kring barns bildskapande tillsammans med nya idéer är den mix som vi ser på skolorna idag och vart på skalan de befinner sig beror på vilka förutsättningar som finns på respektive skola. Förutsättningarna speglar pedagogernas syn på bildundervisning samt de yttre ramar som styr rum och tid vilka mer eller mindre har en historisk anknytning.

2 Resultat

Resultatet har delats in i *bildämnets prioritering* samt *rum- och tidsaspekten*, som representerar organisation, för att det ska bli tydligare. Dock går det inte helt att särskilja dessa aspekter då de överlappar och berikar varandra. De pedagogiska perspektiven utifrån forskning kring *Reggio Emilia* och *Waldorf* vävs samman med de olika delarna för att få ett jämförande perspektiv. Avslutningsvis sammanfattas dessa jämförelser.

2.1 Bildämnets prioritering

Pettersson och Åsén (1989:68) talar om vikten av att se ett historiskt perspektiv över ämnets utveckling för att lokalisera föreställningar, innehåll och metoder. De förändringar i ämnets funktion som successivt vuxit fram påverkar hur tid och rum kopplat till bildundervisningen prioriteras och organiseras idag. Mycket av gamla traditioner och ”spår” av synen på bildämnet lever kvar, både medvetet och omedvetet (ibid). Lindgren (2005:154) talar om skolämnet bild som ett ”fält med flera historiska avlagringar”. Han menar t.ex. att bildämnet fortfarande (år 2005) tenderar att associeras med ”hantverk, konst, estetik och känsla framför kunskapsutveckling och kognitiva processer” (ibid: 32). I *NU 03* (Skolverket 2004:20) påpekas olika uppfattningar som finns inom lärarkår och ämnesdidaktiska kretsar om vad ämnet ska omfatta. Innehållet prioriteras utifrån den enskilda lärarens syn på ämnet (ibid). Även den historiska aspekten betonas i undersökningen, att ”[d]et finns starka historiska förankrade synsätt och ämnesstraditioner som präglar bildämnet idag” (ibid:32).

När ämnet institutionaliserades som skolämne blev det inordnat i ett ”statligt organiserat och kontrollerat utbildningsväsen” där ämnet fick en specifik funktion och plats i förhållande till övriga ämnen och utbildningsvägar (Pettersson & Åsén 1989:72). Wetterholm (1991:185) påtalar att det finns en stor differens mellan verkligheten och de politiska besluten. Pettersson och Åsén (1989:72) belyser bildämnets begränsning utifrån existerande ramar då ämnet blev placerad under skolan, att ämnet hamnar i ett visst pedagogiskt rum som är begränsat i tid och praktisk utformning. Över tid växte också en lärarkår inom ämnet fram parallellt som teckning etablerades

som skolämne. Ämnesprofessionen har historiskt brottats med status och ställning för både ämnet och yrket (ibid:75). Sara Frödén (2012:25) poängterar i sin avhandling att Waldorfskolans läroplan inte är "ett resultat av politiska beslut" med ett visst syfte utan bygger på den praktiska verksamheten men att kursplanen också har för lite vetenskaplig förankring Frödén (ibid) påpekar också att det finns för dålig forskning kring just waldorfpedagogik. Nobel (1991:37) menar att det finns en skepsis mot att studera Waldorfpedagogiken och antroposofin som hon uttrycker är sund och förståelig men att det inte får leda till att forskning på området inte blir av. Det finns en risk att forskningen bara blir ytlig och att materialet inte blir bearbetat på djupet vilket krävs för att alla kunna få en uppfattning om detta område (ibid:36).

Nobel (ibid:37) påpekar också att konst inom waldorfskolan och antroposofin ses som ett medel att "öva upp anlag inom oss, som våra utbildningsystem sedan lång tid tillbaka, ej fäst vikt vid". I NU 03 (Skolverket 2004:28) framhålls att bild är ett "lågstatusämne" i skolan idag (2003). En motsatt syn mot den är waldorfskolan som lägger stor betydelse vid att integrera konstformer i kunskapsförmedlingen och i alla årskurser i den allmänna verksamheten (Nobel 1991:33). Nobel (ibid:99) beskriver Steiners syn på människans estetiska uppfostran vilket innebar att han betonade att elever såväl som lärare måste för att nå kunskap och verklig insikt själva förhålla sig upplevande och skapande till kunskap och stoff som de kommer i kontakt med. Steiner menade att det behövdes ett skapande- konstnärligt element i kunskapsprocessen för att kunskapsutvecklingen ska leda till insikt och handling (ibid:99). Även Wetterholm (2001:184–185) beskriver den historiska aspekten i syfte att förklara hur bildämnet prioriteras och organiseras idag men även för att kunna blicka framåt och möta nya möjligheter. Wetterholm (ibid:185) menar att bildämnet idag inte har någon "märkbar ställning" i skoldebatten och "marginell roll" i skolan samt att det inte finns något "större intresse" för pedagogisk forskning kring bildämnet. Vidare talar han om att det behövs en empirisk förankring för att bildpedagogiken till både form och innehåll ska få en betydande och självklar roll i skolan. Lindgren (2005:155) menar att det finns ett teoretiskt underskott beträffande det pedagogiska området bild i form av "svag forskningsanknytning och allt för sällsynta diskussioner kring grunder för ämnesteorier och ämnesdidaktik". Han pekar på att lärarutbildningen och forskningsanknytningen är av stor betydelse för en utveckling av bildsynen (ibid).

Nationella utvärderingar visar att elevers bildförmåga inte utvecklas under grundskolans tidigare år och att orsaken verkar vara att det inte sker någon adekvat undervisning samt att lärare saknar ämneskunskaper (Wetterholm 2001:181,185). Lind (2010:114) talar om den svenska barnomsorgsarenan under 1900- talet och pekar på att den kamp som fördes med politiska frågor skiljde sig från den som t.ex. Reggio Emilia förde, vilket har format dess förskole- verksamhet. Han menar också att det finns en skillnad i att den svenska förskolan kom att bli en mer "hemlik" plats utan pedagogiska krav i jämförelse med skolans kunskapskrav, skolplikt och betyg (ibid). Pettersson och Åséns (1989:188) studie visar att det skiljer sig mellan lärarnas syn på ämnet beroende på vilket stadiet de undervisade på. En annan orsak till att bild och skapande inte har haft ett lika självklart värde i de yngre åldrarna var att "sådana aktiviteter också kunde ses som en fara och konkurrent till läs- och skrivinlärningen" (Lind 2010:114). Den konkurrensen berör även Bendroth Karlsson (1996:293) som tas upp under rubriken *tid* nedan. Nobel (1991:21) hävdar att teoretisk och formaliserad kunskap prioriteras och belönas framför praktiska och estetiska erfarenheter ju högre upp i utbildningssystemet man kommer. Detta gör att den naturliga förmåga som barn har i att ta in kunskap via alla sinnen och känslan inte används eller ges möjlighet till utveckling desto äldre de blir (ibid). Vidare poängterar Nobel (ibid:15) att centralt för waldorfpedagogiken är att minska klyftan mellan teori och praktik.

Wetterholms (2001:191) avhandling visar att lärarna i studien, en låg- och en mellanstadielärare, själva anser att klasslärare ska bedriva bildundervisningen i tidiga åldrar och inte ämneslärare men

Wetterholm (ibid) klargör vikten av goda ämneskunskaper för att det ska vara lyckosamt. Bendroth Karlssons (1996:294) studie visar att lärarna med bildutbildning hade ett pedagogiskt förhållningssätt där ”den personliga säkerheten i att behärska sitt ämne” gjorde de mer öppna och flexibla i bemötandet av eleverna. Hon beskriver att de lärare som var mindre säkra i sin roll tenderade att inte hitta rätt balans i styrningen av undervisningen (ibid). De båda lärarna i Wetterholms (1991:181) undersökning menade att det är lättare för klassläraren att ”anpassa och motivera bildämnet i placering i kunskapsutvecklingen och tidsmässiga plats i undervisningen”. Wetterholm (ibid:191) påpekar att det är en stor risk att eleverna inte ser värdet i sina egna bilduttryck för att förmågan att uttrycka sig i bild är outvecklad eftersom det saknas ordnad bildundervisning under tidiga skolår samt att det kan bli problematiskt i mötet med en ämneslärare längre fram. Bildundervisningen har ett ansvar som en del av den helhet som omfattar den svenska skolans alla uppdrag och för karaktäristiska inslag i sin roll som ämne i skolan (ibid). En annan viktig aspekt kring ämnets prioritering och status som Wetterholms (ibid:181) forskning visar är inställningen som finns till ämnet bland lärare; att många varken vill eller anser sig tillräckligt kunniga i att undervisa vilket sprider sig till eleverna. Båda lärarna i studien anser att det behövs stöd från skolledning upp till politisk nivå för att motivera till att undervisa och höja kompetensen i ämnet och höja dess status (ibid). Detta kan jämföras med att det i *NU 03* (Skolverket 2004:19) visade på hög personalomsättning bland bildlärare. Dock visade undersökningen att fyra femtedelar av lärarna hade formell ämneskompetens vilket var avsevärt högre andel än Skolverkets och SCB:s riksrepresentativa undersökning (ibid). Lindgren (2005:31) påtalar att läraryrket mer och mer styr åt att bli ett lagarbete vilket medför ett större krav på bildlärare; att kunna kommunicera ämnets kunskapsfält, metoder och traditioner till kollegor som representerar andra kunskapsfält och ämnen. I *NU 03* (Skolverket, 2005:53) visar resultatet att bildämnet tillsammans med kemi, religion, teknik och musik är de ämnen som föräldrar klassar som minst viktiga för sina barns utbildning. Även eleverna klassade ämnet som mindre betydelsefullt för deras utbildning i jämförelse med andra ämnen men ämnet klassades högt när det gällde kvalitén av att vara ett roligt och intressant ämne (ibid:56).

2.2 Tidsperspektiv på bildämnet

Bendroth Karlsson (1996:292) betonar i sin avhandling att ”[e]n estetisk kunskapsväg förutsätter att eleven får tid att pröva sig fram”. Hon talar om en risk för de estetiska ämnena i skolan, att de ”åderläts på sin särart” om en naturvetenskaplig och en estetisk kunskapsväg står i motsatsförhållande till varandra (ibid:293). Många lärare verkar i ett försök att vara rationella vilja hinna med så mycket samtidigt att själva uppgiften inom till exempel bild riskerar att bli yttlig då andra ämnen vävs in. Den estetiska undervisningen ses inte alltid så nyttobringande varpå denna kombineras med något mer ämne, inte för att den estetiska undervisningen ses som ett redskap för inläring i övrig undervisning utan för att i tid hinna med mer. Den estetiska undervisningen har inte så hög status och prioritet då de språkliga och logiskt-matematiska intelligensformerna fortfarande är de högst värderade i skolan. (ibid:292–293).

När ämnet på 1870-talet kom att bedrivas utifrån en samstämmighet och utifrån en metod, att det skulle vara obligatorisk i alla skolformer, ha en bestämd timplan och ha ett gemensamt mål kom förslag på antal timmar per vecka inom de olika skolformerna. I och med den nya folkskolestadgan 1882 föreskrevs att småskolan, folkskolan och fortsättningsskolan skulle innehålla ämnet teckning (Pettersson & Åsén 1989:78). Pettersson och Åsén (ibid) framhåller att ämnet fick en betydande större utbredning än tidigare åren efter 1882. Bendroth Karlsson (1996:17) beskriver bildpedagogikens utveckling och förändring över tid och de olika personer som har influerat den och undervisningen. Fröbeltraditionen med hög grad av lärarstyrning dominerade fram till 1930-talet och krävde inte ett vidare tidsperspektiv än vad läraren bestämde eftersom det handlade om detaljerade instruktioner. Huvudsyftet var motorisk och teknisk

träning (ibid:13–14). Rohte nämns som en av dem som har haft störst betydelse för skolans teckningsmetodik. Hans ”fria skapandets metodik” skulle ha karaktären av att uttrycket och inte riktigheten skulle stå i centrum och att bilden skulle komplettera övrig undervisning som ett stöd för kunskapsinhämtning (ibid:17). Teckningsundervisningen debatterades i *Lärartidningen* under 1950- och 1960-talen. Ett begrepp som diskuterades var ”estetisk fostran”, att folkskollärarna som skulle överföra ideologin hade svårt att omvandla den till det praktiska arbetet i klassrummen från den nya skolans läroplaner. Metodiken och begreppet diskuterades och förklarades utifrån olika perspektiv. Intendent Marita Lindgren- Fridell menade att det fortfarande särskiljdes mellan orienteringsämnen och estetiska ämnen när det i stället borde vara en ”fruktbar integration” och en helhetssyn (ibid:26). *NU 03* (Skolverket 2005:33) tar upp ”Mozarteffekten”⁷ och att forskning kring de estetiska ämnenas effekt på inläringen av andra ämnen är dåligt underbyggd och inte klarar kritisk granskning.

I Pettersson och Åséns (1989:194) studie framgick att undervisning som anpassades efter de tidsramar som var givna var vanligast och det innebar som regel att hinna med en uppgift per lektion. Denna var vanligast förekommande på låg- och mellanstadiet. Problem som Pettersson och Åsén (ibid:194) finner med den här planeringen var att hinna klart på en 40-minuters lektion eller att kunna fylla en dubbelktion med adekvata uppgifter. De klasser och skolor som arbetade oberoende av tidsramarna och gav uppgifterna den tid som krävdes också valde uppgifter som inte styrdes av att anpassas till tiden. Den här organisationen förekom mest på högstadiet. Studien visar att klasserna i princip totalt sett hinner med lika många uppgifter per 40-minuters pass även om organisation och genomförande ser olika ut (ibid). Inom Reggio Emilia genomförs skapande arbeten i temaform som möjliggör fördjupning av kunskaper till följd av tidsaspekten. Små barngrupper åt gången påverkar också tidsperspektivet då pedagogerna hinner möta barnen både individuellt och i grupp. (Bendroth Karlsson 1996:32). Waldorfpedagogiken arbetar koncentrerat med ett och samma ämne i ca 4-6 veckorsperioder i den så kallade *periodundervisningen*. Den sker under förmiddagstimma och detta arbetssätt ger läraren möjlighet att arbeta mer koncentrerat med ett ämne vilket också gör det lättare att ”finna utrymme också för mer konstnärliga aspekter på stoffet” (Nobel 1991:228).

Bendroth Karlsson (1996:4) tar upp diskussionen kring uppfattningen av att barn får skapa i förskolan men att denna möjlighet tas ifrån barnen succesivt under skoltiden. Skolans fokusering på intellektuell kunskap framför sinneskunskap påtalas som en bidragande orsak till detta och till att barn upphör att skapa (ibid). I Dahlin, Liljeroth och Nobels (2006:56) rapport betonas de estetiskt- praktiska verksamheterna betydelsefulla inslag under hela skoltiden i Waldorfskolan.

2.3 Rumperspektiv på bildämnet

Pettersson och Åsén (1989:68) klargör i sin avhandling de historiska aspekterna som ligger till grund för dagens bildundervisning. När teckningsundervisningen övergick till massundervisning under 1800-talet var klassrummen trånga och mellan 50-100 elever kunde få samsas om utrymme och en begränsad tillgång till material. Ekonomin var också viktig och det var billigare att anlita utbildad personal och anpassa metoder därefter. Metoderna handlade om att hålla en övervakande kontroll över en stor klass som inte krävde kvalificerade bildkunskaper hos läraren (ibid:72–73). Teckningsundervisningen var fortfarande mycket begränsad fram till 1800-talets mitt då ämnet fick sin plats i skolan och ämnesbeteckningen ”teckning”. Inom teckningsämnet handlade undervisningen mycket om att skärpa iakttagelseförmågan och koncentrationen, ”[v]arje streck drogs samtidigt av alla på tecken från läraren” (Bendroth Karlsson, 1998:15). Rummet och

⁷ ”den instrumentella transfereffekt där estetiska ämnen anses ha en positiv inverkan på inläringen av andra, ofta teoretiska ämnen” (Skolverket 2005:33).

klasstorlekarna tillät inga valmöjligheter eller utsvävningar utan metoden var att fokus skulle vara på läraren, som skulle ha kontrollen, för att kunna följa med i undervisningen för att undervisningen skulle fungera. De metoder som var för kostsamma och krävde för mycket av läraren och inte passade för massundervisningens pedagogiska rum och villkor förpassades till privatundervisning för de högre ståndfamiljernas barn. Metoderna fungerade individuellt eller i små grupper men var inte anpassade till massundervisning (Pettersson & Åsén 1989:72–73). Wetterholm (2001:14) poängterar Ellen Keys syn på den estetiska fostrans betydelse som stod i motsättning till massundervisningen i ”traditionella” skollokaler. Hon menade att man bör appellera till konstsinnets genom alla visuella intryck från byggnader, inredning och dekorationer; att dessa ”tillsammans ska bilda en vacker helhet” (ibid). En djupt rotat tanke hos Steiner var det rytmiskas betydelse för utveckling, att allt bör återspegla livets ständiga förändring. Det avspeglar sig pedagogiskt i waldorfskolan och ställer krav på skoldagen i fråga om upplägg, planering och gestaltning men också på skolarkitekturens utformning. (Nobel 1991:109). ”Man ska se utanpå en byggnad vad den ska användas till” (ibid:171).

Pettersson och Åsén (1989:55–57) sätter det pedagogiska rummet i ett vidare skolorganisatoriskt sammanhang unikt för Sverige. Ramfaktorer sätter vissa tidsmässiga och fysiska gränser som t.ex. begränsning av tid och rumsliga förhållanden samt klasstorlek och klassammansättning, att skolan som institution kontrollerar, reglerar och formar villkor för undervisningen (ibid:57). I Lgr 62 fanns rekommendationer kring vart teckningsundervisningen borde äga rum och vad som borde finnas (och inte finnas) till hands på skolorna i fråga om material (ibid:105). Det pedagogiska rummet är som tidigare nämnts begränsat av befintliga förutsättningar. Elever och lärare har alla sina föreställningar om skolans innehåll och utformning vilka påverkar möjligheter till förändring men också tryggheten i bibehållandet av viss struktur och kontinuitet (ibid:59).

I sin sammanfattning och avslutning framhåller Pettersson och Åsén (ibid:266) att sätten att bedöma elevernas alster också har förändrats över tid. Kriterierna för bedömning var enklare när man hade att värdera elevernas förmåga att avbilda en ”yttre verklighet” (ibid:268). Med förändringarna har konsekvensen blivit en utveckling mot ökad ”osynlighet” (ibid). Ämnets status i skolan, i förhållande till teoretiska dito har medfört att elever ges tid och tillfälle till ”mindre krävande aktiviteter” samt avbrott och avkoppling. Utifrån detta resonemang klargör Pettersson och Åsén (ibid:269) att förutsättningarna för en osynlig pedagogik kräver ”stora utrymmen, god tillgång till material, vida tidsramar och små undervisningsgrupper”. Detta står i kontrast till synlig pedagogik som bara kräver en skolbänk, papper och penna samt regler för social kontroll vilket möjliggjorde större elevgrupper (ibid).

I avhandlingen *Bildprojekt i förskola och skola* beskrivs en genomtänkt pedagogisk miljö som ett redskap för att kunna arbeta med en undersökande och skapande pedagogik inom Reggio Emilias verksamhet (Bendroth Karlsson 1996:31). Enligt Magaluzzi ”måste man ha bra hus att jobba i” (ibid). I Häikiös (2007:39) avhandling framhålls den inre och yttre miljön i förskolan samt barnens förhållande till miljön ”som pedagogisk potential” som centrala eftersom man inom Reggio Emilia menar att barns lärande konstrueras ur interaktion med omgivningen. Häikiö (ibid) belyser begreppet ”den tredje pedagogen” om miljön, att den ska ge möjlighet till aktivitet och andrum samt till förändring utifrån behov som till exempel tid och ålder. Varje rum har sin funktion men har ingen inbördes rangordning (ibid:68–69). På Reggio Emilias förskolor/skolor finns för det mesta en huvudateljé samt mindre utrymmen eller miniateljéer där barnens kan arbeta utforskande och kreativt. Tillgängligt och tilltalande material som är funktionellt och strukturerat placerat är viktigt för att barnen ska kunna vara självständiga. Barnen är i ateljén när de arbetar med någon del av ett projektarbete i den dagliga planeringen men också på eget initiativ (ibid:73). Ateljén ses som ”en plats för utforskande, experiment, laboration och arbete med olika material och estetiska uttrycksformer” (ibid). Den förändras, påverkas och berikas med de som vistas där samt av nya beståndsdelar som tas in. Dess identitet som rum bestäms utifrån

verksamhetens behov men också ur funktionen som ett ständigt laboratorium; en balans mellan spontanitet och rytmisk planerad verksamhet (ibid:73–74). Inom Reggio Emilia ses estetisk verksamhet som ett verktyg för lärande och i sin avhandling understryker Häikiö (ibid:74) att ateljén är ett ”privilegierat utrymme som genom skapandet stödjer utvecklandet av barnens olika sinnen, språk, uttrycksformer, lärande, kommunikation och tänkande men också uppfattning av tid”. Ateljeristan är med sin konstnärliga kompetens navet i Reggio Emilias verksamhet och ses som en verksamhetsutvecklare. Häikiö (ibid:89) lyfter fram att man inom Reggio Emilia har valt att redan initialt arbeta med det visuella sinnet genom att dels ansluta ateljeristor och konstnärer till verksamheten och dels genom deras ateljéarbeten. Ateljén och ateljeristan speglar den pedagogiska verksamheten och filosofin som Reggio Emilia står för (ibid:274–275). Lind (2010:113) berör Reggio Emilias utformning och organisation av lokaler och material för yngre barns estetiska verksamhet. Hon menar att det enbart i bildsalarna och ateljéerna för äldre elevers undervisning som det materialet återfinns i svenska skolor och att materialet i svenska förskolor i hög grad anpassas till mindre barn (ibid:114).

Bendroth Karlsson (1996:42) tar i sin avhandling upp Barbara Rogoffs⁸ syn på och vidareutveckling av Vygotskijs teori om ”inlärningens sociala natur”. Rogoff framhåller att det är helheten i situationerna som har relevans för vad och hur något lärs in har således också betydelsen av miljögestaltningen och inte enbart den verbala och icke verbala kommunikationen; hur rummet är ordnat och planerat, vad som finns tillgängligt och vad som används (ibid:42). I Pettersson och Åséns (1989:157) studie visar lärarnas svar att de materiella och rumsliga förutsättningarna för ämnet varierar mellan olika skolor. På vissa skolor var lärarna helt nöjda med resurserna medan andra ansåg att undervisningen inte gick att genomföra som man skulle vilja på grund av bristfälliga förutsättningar. Författarnas (ibid:161) historiska tillbakablick belyser detta problem redan i och med det nya teckningsämnets introduktion samt alla nybyggnationer av skolor som skedde efter det sista världskriget. Tillgången till nya moderna lokaler slog snett och många fick fortsätta undervisa i de traditionella lokaler som tidigare trots att den nya utvecklingen av teckningsundervisningen krävde ett ”nytt pedagogiskt rum” (ibid:103). I samband med övergången till enhetsskolan på 1950-talet och sedermera grundskolan på 1960-talet ökades kraven att kunna undervisa enligt ”principen om individualisering” som krävde en mer emancipatorisk undervisning (ibid). I lärarenkäten i *Nu 03* uppgav 95 % av de som hade svarat att de har en bildsal tillhörande bildinstitutionen, vilket ansågs positivt (Skolverket 2005:65).

2.4 Sammanfattande jämförelser

I jämförelse med den svenska skolans läroplaner, som bygger på politiska beslut, så har waldorfskolans läroplaner alltid stått fri från yttre påverkan av växlande politiska ideologier. Den ser också konsten som en viktig del av helheten i kontrast mot det lågstatusämne som *NU 03* (Skolverket 2005) påpekar att bild är/ har blivit (Frödén 2012). Flera av forskarna, bl.a. Bendroth Karlsson (2006) talar om bildämnets konkurrens till övriga ämnen vilket skiljer sig mot både waldorfskolan och Reggio Emilias verksamheter där estetisk undervisning och övriga ämnen inte står i konkurrens till varandra (Nobel 1991, Häikiö 2007). Waldorfskolan syftar även till att minska glappet mellan teori och praktik vilket forskningen påpekar inte sker i den svenska skolan då teoretiska ämnen premieras mer (Nobel 1991). En annan jämförelse i resultatet är att den svenska skolans prioritering av praktiskt-estetiska ämnen avtar med år och klasser till skillnad från Reggio Emilia och waldorfskolan. Waldorfskolan påpekar ämnets vikt, som sitt eget och som en del av helheten, under hela skoltiden liksom Reggio Emilias verksamheter, även om dessa handlar om just förskolan (Nobel 1991, Häikiö 2007, Wetterholm 1991).

⁸ Rogoff är ”Distinguished Professor of Psychology” vid University of California Santa Cruz Foundation (UCSC).

Reggio Emilias verksamheter arbetar tematiskt som möjliggör fördjupning av ämnesområden vilket kan liknas vid waldorfskolans periodundervisning som syftar till samma sak där det konstnärliga elementet finns invävd som en viktig del av helheten (Häikiö 2007). I den svenska skolan finns en starkare uppdelning ämnesvis där varje ämne arbetar mer autonomt. Gemensamt för waldorfskolan och Reggio Emilias förskolor är den genomtänkta miljön för respektive verksamhet och undervisningens syften. Lärare i den svenska skolan får däremot många gånger brottas med att hitta och få tillgång till bra lokaler och material som kan inspirera bildundervisningen (Nobel 1991, Häikiö 2007, Skolverket 2004).

Avslutningsvis kan det påpekas, oavsett pedagogisk inriktning, att dessa har alla gemensamt att det saknas bildpedagogisk forskning.

3 Diskussion

Inledningsvis diskuteras det metodologiska tillvägagångssättet under rubriken *metoddiskussion*. Resultatet diskuteras sedan indelat under rubrikerna *Bildämnets prioritering och organisation med fokus på tid och rumsliga aspekter i bilddidaktisk forskning* samt i de två frågeställningar som studien bygger på

3.1 Metoddiskussion

En svaghet i studien är att det är ett brett område som omfattar en varierad litteratur och det vetenskapliga material som funnits att tillgå kopplat till syftesformuleringen har varit mycket begränsat. Sökord och kombinationen av sökord som formulerats för att passa syftet kan ha gjort att vissa relevanta texter för området har missats, eftersom variationen av sökord, kopplat till syftet, inte gav några nya avhandlingar i stort sett återkom samma förslag under olika sökningar. Detta visade att urvalet är begränsat. Det blev en begränsning i att viss litteratur som valdes inte är alldeles ny vilket gör att den inte helt synkroniserar med dagens samhällsdebatt och Läroplaner. Detta kan ha utgjort en svaghet för studien. Jag hade kunnat vidga sökningen till t.ex. skolbyggnader, specialpedagogik eller ramfaktorer men eftersom syftet redan innehåller ett ganska brett spektrum kunde det ha medfört en risk för att arbetet hade blivit alltför spretigt.

Den största utmaningen har varit att få tag i litteratur som har passat urvalskriterierna. Som beskrivits i metodavsnittet fanns endast ett fåtal att ladda ned i fulltext samt att abstract ofta saknades. Det finns en medvetenhet om att också tidsbegränsningen på studien kan ha påverkat till en begränsad och möjligen ensidig bild av resultatet. Undersökningens syfte har ändå kunnat fullgöras på ett tillfredställande sätt med relevant litteratur även om studiens validitet skulle ha kunnat ökas om det funnits mer relevant forskning kring olika pedagogiska inriktningar. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013:31) skriver att det inte finns några regler gällande antalet studier som ska ingå och att det beror på vad författaren hittar samt kraven som ställs på studier som ska inkluderas, att det av praktiska och ekonomiska skäl inte alltid är möjligt att finna och inkludera all relevant forskning inom ett område.

3.2 Resultatdiskussion

3.2.1 Bildämnets organisation och prioritering med fokus på tid och rumsliga aspekter i bilddidaktisk forskning

Hur organisationen och prioriteringen av bildämnet bedrivs har starka band historiskt och utifrån resultatet så varken är eller har den teoretiska utvecklingen varit i fas med den praktiskt verkställande gällande både tid och rum. Bendroth Karlsson (1996), Wetterholm (1991) och

Pettersson och Åsén (1989) tar upp skolsystemets tröghet kopplat till de reformer som gjorts. De påtalar också de stora skillnader som funnits historiskt i fråga om tillträde och tillgång till bildundervisning men också den variation som finns mellan skolor och kommuner som vi ser idag. Vi kan tyckas leva i ett välorganiserat och modernt skolsamhälle men ändå funderar man över den likvärdiga utbildning som eleverna har rätt till i fråga om adekvat undervisning av ämnesbehöriga lärare. Resultatet visar att kompetensen hos bildlärarna samt förståelsen för att en adekvat undervisning redan i tidiga åldrar ger en god grund för ett fortsatt intresse och en seriös syn på ämnet. Dessa tankar finner jag stöd för i den efterfrågan på bilddidaktisk forskning liksom kompetensen i att kunna motivera ämnets plats och utrymme som uttrycks i flertalet av de källor som ligger till grund för mitt arbete. Undersökningar och rapporter får olika utslag vilket gör det ännu viktigare med mer forskning för att säkerställa resultat. I *NU 03 bild* (Skolverket 2003) visade t.ex. resultatet i fråga om ämnesbehörighet en högre siffra än Skolverkets och SCB:s undersökning.

Sett utifrån ett historiskt perspektiv kan man få förståelse för den olikhet i fråga om organisation och prioritering av bildundervisning som finns på skolor idag. Enligt *Lgr 11* (Skolverket 2011) handlar inte en likvärdig utbildning om att utformningen av undervisningen ska se lika ut på alla skolor utan om en likvärdighet oavsett var man än befinner sig i Sverige. Pettersson och Åsén (1989) behandlar ämnets nytta för samhället och de ekonomiska aspekter som styr metoder och skapat dess status och inflytande i skolan. Det är viktigt att se alla nedslag och spår i sitt historiska sammanhang för vi är alla ”barn av vår tid” men det finns också de som har varit ”före sin tid” och kämpat för bildämnet och professionen. Status har bevisligen mycket med prioritering och organisering av tid och rum att göra. Utifrån ett historiskt perspektiv blir det tydligt att tid och rum är en produkt av tiden i sig, där uttrycket ”barn av sin tid” måste poängteras för att förstå, inte acceptera, de strömningar som har format bildundervisningens utrymme och organisation i dag och som kommer att påverka den i framtiden. Bendroth Karlsson (1996), Nobel (1991) och Häikiö (2007) beskriver den påverkan av krigstid eller nationella som internationella strömningar som gett upphov till nya tankegångar och skapat olika pedagogiker. Politiska beslut, samhällets krav, nationella och internationella influenser, psykologiska och pedagogiska inriktningar med sina föresspråkare kommer tillsammans med de krav på vetenskaplighet, som har understrukits allt mer i skolkontexten, att fortsätta begränsa eller möjliggöra bildundervisningens ramar.

Det som går att utläsa från Pettersson och Åsén (1989), Wetterholm (1991) och Bendroth Karlssons (1996) historiska perspektiv är att maktavarnas ekonomiska tänkande samt bristande insikter i vad nya pedagogiska tankegångar i ämnet kräver limiterade möjligheten till bland annat ändamålsenliga lokaler. Möjligen skulle det kunna skyllas på oprecisa direktiv från statliga myndigheter samt rådande tidspress både gällande själva fysiska uppförandet av lokaler som tillägandet av nya tankegångar för ämnet. Jag ser alltmer ett mönster där vägen för nya pedagogiska insatser från politiskt håll via kommunala skolnämnder och vidare via rektorer till utövande pedagoger innehåller alltför många mellanled som bromsar upp. *NU 03* (Skolverket 2004) ger indikationer på att ämnet är svårpreciserat och ger upphov till olika tolkningar. Ämnets definition har förändrats ett antal gånger över tid och begreppets mångfasetterade betydelse inbjuder till subjektiva tolkningar vilket har lett till en stor variation av ämnets utformning och plats i skolan. Likaväl som en progressiv pedagog skulle vilja sopa rent med gamla traditioner och möbleringar så styrs vi oftast av förväntningar som bygger på traditioner om hur ett klassrum skall se ut och vad det ska innehålla. Forskningen pekar ändå på att det lokalt genomförts förändringar och arbetas med ämnet på ett annorlunda sätt samt att det finns bildpedagoger som är nöjda i sin situation med organisation och prioritering.

Bildämnet som eget ämne och som integrerat i övrig undervisning är två aspekter av den diskussion kring organisation och prioritering av ämnet som har förts i den forskning som mitt

resultat bygger på. Kombineras ämnet med övrig undervisning för att det anses göra specifik nytta för kunskapsinhämtning, en rationell lösning för att hinna med ett ämne till eller för att det är trevligt med färgglada bilder till ett ämne och en stunds avkoppling? Konkurrensen med de logiskt-matematiska och språkliga ämnena är en aspekt som flera av forskarna bl.a. Bendroth Karlsson (1996) belyser som möjlig förklaring till ämnets ställning inom den traditionella skolans ramar. Kompetens är en annan aspekt som forskningen berör i samband med hur bildämnet organiseras och prioriteras. Wetterholms (1991) studie pekar dels på ren ämneskompetens för den enskilde pedagogen i att det förekommer obekvämheter och ovilja i att undervisa i ämnet men också i fråga om ämnet i ett större perspektiv där det handlar om att marknadsföra och försvara/bevisa ämnets funktion och kvaliteter skolpolitiskt. Att föräldrar inte heller ser ämnet som särskilt viktigt för sina barns framtid tyder också på ett misslyckande från skolans representanter att förmedla ämnets vikt och funktion samt en kompetensfråga. Forskning visar att det inte bara går att skylla på yttre faktorer för hur undervisningen ser ut idag. Det handlar i hög grad också om de skilda åsikter som finns hos verksamma pedagoger när det kommer till huruvida det ska vara en ämnesansvarig pedagog eller klasslärare som ska bedriva bildundervisningen. Det förefaller som en del motsättningar kring kompetensfrågan då delar av forskningen lyfter fram att lärare känner sig osäkra och inte kompetenta i att undervisa i bild och viss forskning lyfter fram klasslärares ovilja att "släppa" ämnet till en bildlärare. Benämningen "lågstatusämne" som bildämnet benämns vara i *NU 03* (Skolverket 2004:28) tillsammans med mitt resultat gör att jag också funderar på om det ses mer mellan fingrarna på en icke ämnesbehörig bildlärare än på en matematik eller svensklärare samt att kompetensutveckling i bild lågprioriteras. Eftersom kunskaperna i ämnet inte heller anses som särskilt viktiga för varken elever eller lärare kanske det också gör att det inte spelar så stor roll att en pedagog utan specifika ämneskunskaper undervisar i bild trots att delar av forskningen talar för att dålig undervisning kan ge konsekvenser i sig.

Wetterholms (1991) forskning visar att bild-estetisk undervisning/verksamhet ser väldigt olika ut på skolor beroende av vilken ämneskompetens samt vilja till att undervisa i ämnet som existerar hos pedagogerna. Goda kunskaper samt en positiv vilja och inställning till sin egen förmåga hos pedagogerna borde avspeglar också praktikens organisation och elevernas och föräldrarnas bild av ämnets status.

Om bildundervisningen ses som ett komplement eller som ett verktyg för lärande är avgörande för kvaliteten på undervisningen. Möjlighet till ämnesintegrerad undervisning där bild som ämne varken har en underordnad eller överordnad funktion utan ses som ett viktigt inslag för inläring påtalas också i forskning. Mitt i detta belyses ju i *NU 03* (2004) den svaga forskningen som finns om estetiska ämnens positiva effekt på inläring av andra ämnen! Ämnet kopplas över lag inte till kognitiva processer utan ses snarare som en konkurrens till detta och de ämnen som har kommit att bli fokuserade i skolan idag då det talas om en treämneshänsyn (Skolverket 2004).

3.2.2 Organisation och prioritering av bildundervisning inom Reggio Emiliapedagogiken och Waldorfpedagogiken

Waldorfpedagogikens helhetstanke kring praktik och teori samt Reggio Emilias uttryck "det rika barnet" ger en bild av en annorlunda pedagogik (Nobel 1991:15, Bendroth Karlsson 1998:27). Detta tillsammans med deras historia och deras syn på människan och kunskap avspeglar deras organisation och prioritering av konstnärlig- estetisk undervisning vilket både Häikiö (2007) och Nobel (1991) påtalar i sina avhandlingar. Både Reggio Emilias förskolor och Waldorfskolans verksamheter utmärks av sin genomtänkta arkitektoniska utformning som redan vid inträdet i lokaler ska ge inspiration och känsla för vad som genomsyrar hela verksamheten. Prioriteringen och organiseringen av det estetiskt-konstnärliga avspeglas i lokaler, färgsättning och inredning likväl som i den praktiska verksamheten. Häikiös (2007) beskrivning av Reggio Emilias miljö där

Ateljén och ateljéristan har framträdande roller i arbetet eller waldorfpedagogikens konstnärliga anda som Nobel (1991) beskriver visar inte enbart ett annorlunda tänkande kring människan, barn, kunskap och lärande utan också ett slags mod att bryta sig loss från traditionella mönster. Motståndet och skepsisen som Nobel (1991) påpekar finns till att forska om waldorfpedagogiken verkar sammanfalla med den vetenskapliga tradition som ska bygga på objektivitet och beprövad erfarenhet. Det gör att det varken forskas om det eller ses som en pedagogik i fas med den traditionella synen som finns om barns utveckling. Nobel (1991) och Häikiö (2007) tydliggör att tankegångarna kring barns potential och utvecklingsmöjligheter samt hur kunskap konstrueras ligger till grund för dessa verksamheters undervisning. Ansatser från olika pedagogiska debattörer, bl.a. Ellen Key, har gjorts där dessa påtalat vikten av rummets utformning i fråga om tillgänglighet och inspiration i bildundervisningen och också för skolan i helhet som utbildningsarena, men; det behövs (krävs) forskning på dessa områden för att ge stöd och eftertryck för förändring och utveckling.

4 Summering samt slutsats

Syftet med min litteraturstudie har varit att utifrån bilddidaktisk forskning få inblick i hur skolan organiserar och prioriterar bildundervisning kopplat till ett tids- och rumsperspektiv samt få ett jämförande perspektiv utifrån Reggio Emiliapedagogiken och Waldorfpedagogiken.

Vissa skoltraditioner lever fortfarande kvar i dagens skola och sätter sina spår i bildundervisningen och i hur man ser på ämnets nytta och plats. Ämnets ställning i förhållande till de språkliga och logiskt-matematiska är inte jämlik vilket syns i timplaner och i hur undervisning organiseras. Trots en heltäckande manual för bildämnes innehåll och betygskriterier i *Lgr 11* (Skolverket 2011) finns inga riktlinjer eller föreskrifter för vilka förutsättningar bildundervisningen behöver gällande tid och rum (undantaget den konkreta timplanen). Bildämnet har mycket litet utrymme i skolan i jämförelse med t.ex. matematik, svenska och engelska och den brokiga väg som ämnet har gått historiskt liksom pedagogernas inställning och attityd speglar organisation och prioritering av ämnet. Eftersom skolan ska vila på vetenskaplig grund behövs det mer forskning inom området. Det är kanske inte så konstigt att ämnet har fått den position det har om man tittar historiskt men också att det många gånger inte finns vetenskapliga belägg. Ämnets karaktär som en ”osynlig pedagogik” har tillsammans med övriga estetiska ämnen svårt att kunna mätas och värderas vilket gör att de inte är lika transparenta som t.ex. matematik (Pettersson & Åsén 1989:269). Nu 03 (2005:146) talar om en skepsis hos lärare gällande bildämnets uppnåendemål i relation till de estetiska ämnenas läroprocesser, att dessa ämnen lägger vikt vid kulturmöten och identitetsskapande vilket gör att de inte är entydigt mätbara.

Det är bevisligen så att pedagoger ges olika förutsättningar beroende på vilken skola eller kommun som man undervisar på/i. ”Det sitter i väggarna” eller ”det har alltid varit så” är klassiska uttryck som många gånger får spegla historiens inverkan på (bild)undervisningens tid och rum. Gruppstorlekar, tillgång till lokaler och material och tidsramarna styr också förutsättningarna. Forskningen pekar dock inte bara på de yttre ramarna och de gamla traditioner som förklaring till hur det ser ut idag utan det är också en fråga om en professionell inställning från den enskilde pedagogen till ämnet och undervisningen. Både föräldrar och elever tycker att ämnet är trevligt men inte av någon större vikt för utbildningen varpå bild har blivit (eller har fortsatt vara?) ett lågstatusämne! Ämneskompetensen som forskningen belyser är intressant att fundera över då bildämnet på den nya lärarutbildningen, stadierna F-3 och 4-6, ”bara” är valbart och i konkurrens med t.ex. NO och SO inriktningarna. Detta kan sättas i jämförelse med Reggio Emiliapedagogiken där ateljéristan har en klar och betydande roll i verksamheten (Häikiö 2007). I

waldorfskolan är de konstnärligt-estetiska verksamheterna viktiga inslag genom hela skolgången vilket också kan sättas i jämförelse med ämnets ställning i lärarutbildningen idag (Nobel 1991). Lindgren (2005) poängterar lärarutbildningens vikt för bildämnets framtid. Skolan är en stor arena med många människor som alla har sina föreställningar om undervisning och lärande. Systemet verkar därför många gånger trögt och det är varje (bild) pedagogs ansvar att på bästa möjliga sätt ta ansvar för ämnet och att förmedla för övriga pedagoger, skolledare, föräldrar och inte minst elever ämnets vikt och funktion. För att det ska vara möjligt kräver undervisningen kompetens som i övriga ämnen samt en evidensbaserad praktik där bästa tillgängliga vetenskapliga rön integreras i skolarbetet för att kunna ta beslut om olika utbildningsinsatser. (Eriksson & Barajas 2013:19). Då kan också en öppenhet för alternativa pedagogiker möjliggöras. En genomgående och viktig slutsats är att det fattas bilddidaktisk forskning kopplat till skolan och de äldre åldrarna samt till olika pedagogiska inriktningar.

5 Avslutande reflektion

Om ett ämne har fått stämpeln av att inte vara så viktigt och nyttobringande blir också följden att inte så många pedagoger vill arbeta och utbilda sig inom ämnet och i förlängningen drabbas undervisningen, som utvärderingar har visat indikationer på. Resultatet i denna studie pekar även på att alltför få forskningsinsatser görs i ämnet.

Det skulle vara intressant att göra en empirisk undersökning av hur det ser ut på olika skolor i fråga om rums- och tidsaspekten kring estetisk undervisning och varför det organiseras och prioriteras på det ena eller andra sättet. Vilka är orsakerna? Handlar det om yttre ramar, engagerade pedagoger eller en syn som genomsyrar hela verksamheten? Vilken bakgrund har pedagogerna som undervisar i bild? Satsar skolorna på ämneslärare i bild på alla stadier eller är det fortfarande klasslärarens uppgift? Vad bromsar respektive möjliggör en fungerande och adekvat bildundervisning? Genom t.ex. observation eller intervju skulle olika perspektiv i skolan kunna belysas, hur det ser ut i "verkligheten" när det gäller bildämnets prioritering och organisation. Är det som forskningen visar dels ett historiskt bagage men också en fråga om inställning och kompetens hos pedagoger och skolledning som präglar den bildundervisning som bedrivs idag.

6 Källförteckning

6.1 Litteratur

- Bendroth Karlsson, Marie (1996). *Bildprojekt i förskola och skola: Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Diss. Linköpings Universitet.
- Bendroth Karlsson, Marie (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlin, B., Liljeroth, I., Nobel, A. (2006). *Waldorfskolan - en skola för människobildning?* Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige. Karlstads Universitet.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., Y Wengström. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Frödén, Sara (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk Waldorfförskola*. Diss. Örebro Universitet.
- Grut, Katarina (2005). *Exemplet Reggio Emilia: Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag.
- Häikiö, Tarja (2007). *Barns estetiska lärprocesser: Ateljérista i förskola och skola*. Diss. Avhandling nr 24 Göteborgs universitet.
- Jonstoj, Tove & Tolgraven, Åsa. (2007). *Hundra sätt att tänka*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB.
- Liebendorfer, Christine & Örjan (2013). *Waldorfpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lind, Ulla (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Doktorsavhandling. Stockholms Universitet.
- Lindgren, Bengt (2005). *Bild, visualitet och vetande: Diskussion om bild som kunskapsfält inom utbildning*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2004). *En kulturskola för alla- estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus. Nr 16. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Nobel, Agnes. (1991). *Filosofens knapp*. Carlssons: Stockholm.
- Pettersson, Sten & Åsén, Gunnar (1989). *Bildundervisning och det pedagogiska rummet*. Diss. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Rapport 253. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003- bild. Ämnesrapport till Rapport 253*. Stockholm: Skolverket.

Wetterholm, Hans (2001). *En bildpedagogisk studie: lärare undervisar och elever gör bilder*. Diss. Malmö Lärarhögskola.

6.2 Internetlänkar

Almer, Synnöve (2014). Regeringen beslutar om stadiindelade timplaner. *Skolvärlden*. LR. 15 maj. <http://www.skolvärlden.se/artiklar/regeringen-infor-stadieindelade-timplaner> (Hämtad 140515)

Books.google.se. http://books.google.se/books?id=_gVdHAAACAAJ&dq=inauthor:%22Sten+Pettersson%22&hl=sv&sa=X&ei=SUKDU7TACqX_4QSxtYE4&ved=0CD8Q6wEwAA (Hämtad 140525)

Garpebring, Mimmi (2014). ”Det är dags att sätta ned foten”. *Skolvärlden*: LR. 30 april. <http://www.skolvärlden.se/artiklar/det-ar-dags-att-satta-ner-foten> (Hämtad: 140515)

Göteborgs universitet. <http://www.hdk.gu.se/sv/personal/tarja-haikio> (Hämtad: 140523)

Högskolan i Borås (2014). <http://www.hb.se/Forskning/Forskare/Bendroth-Karlsson-Marie/> (Hämtad: 140523)

Högskolan i Gävle (2008). <http://www.hig.se/Ext/Sv/Organisation/Akademier/Akademien-for-utbildning-och-ekonomi/Forskning-vid-akademien/Forskarpresentationer/Forskarpresentationer/Marie-Bendroth-Karlsson/Marie-Bendroth-Karlsson.html> (Hämtad: 140523)

Jansson, Bo (2014). Bättre resultat kräver bättre förutsättningar. LR. 28 mars. <http://www.lr.se/opinionpaverkan/debattartiklar/arkiv/battresultatkraverbattreforutsattningar.5.46d3b8461450250b12025ae3.html> (Hämtad 140515).

Jansson, Bo (2014). *Bara staten kan garantera en likvärdig skola*. LR. 2 maj. <http://www.lr.se/opinionpaverkan/debattartiklar/arkiv/barastatenkangaranteraenlikvardigskola.5.4b3dda48145ae35655146582.html> (Hämtad: 140515)

Karlstads universitet. <http://www.kau.se/forskare/bo-dahlin> (Hämtad: 140523)

Konstfack. <http://www.konstfack.se/sv/Om-Konstfack/Institutioner/Institutionen-for-Bildpedagogik/Institutionspersonal/> (Hämtad 140525)

Lerner, Tomas (2014). Skolan har överlevt sig själv. DN. 28 mars. <http://www.dn.se/insidan/skolan-har-overlevt-sig-sjalv/> (Hämtad: 140515)

NE (Nationalencyklopedin) (2014). ”linearritning”. <http://www.ne.se/linearritning> (Hämtad: 140606)

NE (Nationalencyklopedin) (2014) ”status”. <http://www.ne.se/status/314516> (Hämtad: 140512)

Skolverket (2014). *PISA i korthet*. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa> (Hämtad: 140605)

Skolverket (2014). *Timplan för grundskolan*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan/timplan-for-grundskolan-1.159242> (Hämtad: 140510)

Stockholms universitet

<http://sukat.su.se/person.jsp?dn=uid%3Dgunase%2Cdc%3Dbuv%2Cdc%3Dsu%2Cdc%3Dse>
(Hämtad: 140523)

Strömstadakademi.se (2013). <http://www.stromstadakademi.se/FSS-1.pdf> (PDF hämtad:
140523)

UCSC <http://people.ucsc.edu/~brogoff/bio.html> (Hämtad: 140606)

Örebro universitet (2014). http://www.oru.se/humus/sara_froden/(Hämtad: 140523)