

## Bildämnet - ett kravlöst tidsfördriv eller ett verktyg för elevens lärande?

Jeanette Lundmark  
2015

Lärarexamen, grundnivå  
Lärarexamen 270/300/330 hp

Luleå tekniska universitet  
Institutionen för konst, kommunikation och lärande



**Bildämnet – ett kravlöst tidsfördriv  
eller ett verktyg för elevens lärande?**

En studie om bildämnets funktion i gymnasieskolan

**Jeanette Lundmark**  
Luleå Tekniska Universitet  
Läraryrket Examensarbete HT 2014  
Institutionen för konst, kommunikation & lärande  
Handledare: Monica Nordström-Jacobsson

## **Förord**

Jag vill tacka alla som på något sätt medverkat till och därmed möjliggjort detta arbete. Tack till de elever och de lärare som har skänkt tid och bemödande för att svara på mina enkäter och intervjuer. Utan er hade jag inte haft något empiriskt underlag för min studie. Jag vill också rikta ett stort tack till min handledare Monica Nordström-Jacobsson vid institutionen för konst, kommunikation och lärande vid Luleå Tekniska Universitet för de råd hon varit mig behjälplig med under arbetets gång.

Framför allt vill jag tacka min man Jan och mina barn Joakim och Max för att de stöttat mig under mina många studieår. Utan er hade det aldrig gått vägen.

Luleå, oktober 2014  
Jeanette Lundmark

## **Abstrakt**

Forskning visar att den svenska skolan brister i sin förmåga att förbereda eleverna på det väntande arbetslivet och på den kravspekifikation arbetsmarknaden ställer på arbetssökande individer. Detta skapar frågor kring hur kreativitet, nytänkande och flexibel problemlösningsförmåga främjas inom skolan och i vilka lärandesituationer eleverna får möjlighet att träna på dem. Syftet med denna studie är att belysa bildämnets funktion i gymnasieskolan. Efter genomförda lärarintervjuer och elevenkäter visar resultatet att bildämnets instrumentella funktion värderas högt både av lärare och elever, men att de intrinsiska värdena får större betoning och utrymme i den praktiska undervisningen. Detta förklaras dels med att de instrumentella värdena kräver tid för reflektion och utveckling och dels med att de instrumentella värdena till stor del är omedveten, implicit kunskap som i många lärandesituationer sker utan metakognition.

Nyckelord: bildlärare, bildundervisning, dold kunskapsbildning (förtrogenhet), estetiska läroprocesser, inlärningsstilar, instrumentella värden, intrinsiska värden

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
1.1 Problemområde .....	3
1.2 Syfte och frågeställningar .....	3
2. Bakgrund .....	4
2.1 Begreppsdefinitioner .....	4
2.2 Intrinsiskt värde – Ämnets egenvärde .....	5
2.3 Instrumentellt värde – Ämnet som medel att nå andra kunskaper .....	5
2.3.1 Instrumentellt värde - Tankeverksamhet .....	5
2.3.1.1 Lärande .....	5
2.3.1.2 Estetiska lärprocesser & kreativitet .....	6
2.3.1.3 Tyst kunskap .....	7
2.3.2 Instrumentellt värde - Personlig utveckling .....	7
2.3.2.1 Koncentration och motivation.....	7
2.3.2.2 Självkänsla och lärande.....	8
2.3.3 Instrumentellt värde – Användbarhet i andra ämnen .....	8
2.3.3.1 Olika sätt att tänka .....	8
2.3.3.1 Multipla intelligenser .....	8
2.4 Pedagogiska perspektiv på lärande .....	9
2.4.1 Socialkonstruktivistisk teori .....	9
2.4.2 Metakognitiv teori .....	9
2.4.3 Sociokulturell teori .....	10
2.5 Bildämnets funktion genom historien.....	10
2.6 Styrdokumentens utveckling och dess inverkan.....	11
2.7 Bildämnets intrinsiska och instrumentella värden i GY2011 .....	13
2.8 Arbetsmarknadens krav .....	15
2.9 Tidigare forskning om instrumentella värden.....	15
3. Metod .....	18
3.1 Hermeneutisk ansats.....	18
3.2 Fenomenologisk ansats .....	18
3.3 Kvantitativ och kvalitativ metod .....	18
3.4 Reliabilitet.....	18
3.5 Validitet.....	19
3.6 Informationshämtande metoder .....	19
3.7 Forskningsetiska principer.....	20
3.8 Urvalsgrupp .....	20
3.9 Bortfall .....	21
3.10 Undersökningsupplägg .....	21
3.11 Informationsbearbetning och analys .....	21

4. Resultat .....	23
4.1 Intervjuresultat .....	23
4.1.1 Bildämnets funktion .....	23
4.1.2 Lärarnas intentioner.....	23
4.1.3 Det viktigaste lärandet.....	24
4.1.4 Styrdokument och handlingsutrymme.....	25
4.1.5 De instrumentella värdenas tyngd och konkretisering .....	26
4.1.6 Utfall och hämmande faktorer.....	27
4.2 Enkätresultat.....	27
5. Diskussion .....	33
5.1 Resultatdiskussion .....	33
5.2 Metoddiskussion .....	35
5.3 Avslutande reflektion.....	36
5.4 Fortsatt forskning.....	38
Referenser .....	39
Bilagor	

# 1. Inledning

Förutom relevant utbildning och arbetslivserfarenhet, ställer arbetsmarknaden krav på individuella förmågor som till exempel kreativitet, nytänkande och flexibilitet hos de arbetssökande. Konkurrensen på arbetsmarknaden är stor, både på nationell och internationell nivå, men även på individ-, och organisationsnivå menade utbildningsminister Jan Björklund, när han talade på Lärarförbundets kongress i november 2010 (Lärarförbundet, 2010). Björklund menade att den ökade globaliseringen medför en internationell konkurrens på individnivå genom att fler individer konkurrerar om samma jobb på arbetsmarknaden då dessa flyttar mellan olika länder och anställningar. På organisationsnivå konkurrerar svenska företag med internationella företag om internationella marknadsandelar. Utgångspunkten för ett internationellt konkurrenskraftigt Sverige bygger på den svenska skolan och dess möjligheter att skapa individer som kan leva upp till allt högre kompetenskrav.

Samtidigt som kraven på individen ökar, visar det sig att skolans förmåga att förbereda eleverna inför framtiden sviktar. Många elever har gått ut i arbetslivet utan slutbetyg och utan grundläggande behörighet för vidare studier på högskola eller universitet (Skolverket, 2008; Skolverket, 2009). Omstruktureringen av gymnasieskolan i form av GY2011 som började gälla från höstterminen 2011 är en åtgärd för att komma åt problemen med Sveriges allt sämre studieresultat. För att försöka komma till rätta med problemen har bland annat en förstärkt prioritering av kärnämnen genomförts med en skärpt positionering som följd. Uppdelningen i yrkesutbildningar och högskoleförberedande utbildningar är en åtgärd som har grundlagts i de nya styrdokumentet för gymnasieskolan. Inför terminsstarten hösten 2011 gjordes fler insatser där det skapades ytterligare större utrymme för prioriterade ämnen, samtidigt som det skedde åtstramningar inom andra läroämnena och undervisningsformer. Det estetiska kunskapsområdet är en disciplin som fått stå tillbaka i den nya gymnasieplanen och därigenom även de estetiska läroprocesser som är kopplade till de estetiska undervisningsformerna. Det som åsyftas är den åtgärd som innebär att den estetiska verksamhet som tidigare ingått i gymnasieutbildningen oavsett vilket program eleven valt, från och med hösten 2011 inte längre var obligatorisk. Med andra ord åläggs ansvaret för att bedöma de estetiska ämnens relevans och funktion i utbildningen och för elevens framtid helt till eleven själv, genom det egna valet (SOU 2008:27). Detta kan få till följd att elevens val av estetiska ämnen enbart grundas på att dess intrinsiska värden (ämnets egenvärde som ämneskunskap, estetisk perception samt färdigheter i olika bildtekniker) och ingen eller en liten vikt läggs på de instrumentella värdena (kompetenser som eleven når genom bildämnet, exempelvis estetiska läroprocesser, lärstilar, kreativitet eller problemlösningsförmåga).

Styrdokumentet talar bland annat om vikten av det instrumentella värdet kreativitet som kan utvecklas hos individen inom till exempel bild-, musik- och dramaundervisningen för att förbereda eleven inför framtidens och arbetsmarknadens krav (Skolverket, 2011a). Dessa resonemang skulle kunna tala för de estetiska ämnens legitimitet i skolan, å andra sidan nämns kreativitet i styrdokumentet för alla gymnasieskolans ämnen. Som tidigare nämnts gjordes en åtstramning inom gymnasieskolan när det gäller de tidigare obligatoriska estetiska ämnena, vilket talar *mot* en prioritering av dessa ämnen. Det går att urskilja olika perspektiv i resonemangen kring formuleringen och struktureringen av GY2011 när det gäller de estetiska ämnens legitimitet i skolan. Gymnasieutredningens betänkande beslutade att den tidigare obligatoriska kursen Estetisk verksamhet (50 poäng) skulle utgå. ”Motivet är att andra ämnen bedöms vara viktigare som obligatorium” (SOU 2008:27, s. 509). Även andra formuleringar visade på vilka

grunder ämnet inte ansågs viktigt nog att prioritera. Det Estetiska programmet är ett studieförberedande program, men i Gymnasieutredningens betänkande jämförs det med yrkesförberedande program. I den jämförelsen kommer det Estetiska programmet till korta då ”det i stort sett saknas en arbetsmarknad inom det estetiska området för ungdomar som kommer direkt från gymnasieskolan” (SOU 2008:27, s. 487). Här var utgångspunkten de intrinsiska värden de estetiska ämnena inrymmer, det vill säga den praktiska ämneskunskap eleverna tillskansar sig. Ingen vikt läggs vid de instrumentella värden de estetiska ämnena innefattar i de formuleringar som värderar bildämnet i gymnasieskolan. Som en reaktion på Gymnasieutredningens betänkande kom flera remissinstanser att uttrycka tveksamheter kring åtstramningarna och begränsningarna av de estetiska ämnena. Synpunkter som försvarade de estetiska ämnena framhöll bland annat att ämnena bidrar till att utveckla elevernas fantasi och kreativitet, att alla ungdomar behöver träna och utveckla den estetiska kunskapen samt att gymnasieskolan bör underlätta för och stimulera eleverna att förstå värdet av kurser inom estetiska ämnen (Prop. 2008/09:199).

Ytterligare diskussioner kring de estetiska ämnens legitimitet i skolan handlar om lärstilar, identifiering och tillhörighet, vilka också går att koppla till instrumentella värden. Både styrdokumentet för grundskolan och gymnasieskolan talar om vikten att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättning och behov” (Skolverket, 2011b, s. 3; Skolverket, 2011a, s.6). Grundskolans styrdokument, Lgr 11 har en formulering som är snarlik GY2011 när det gäller undervisningens utformning och vilken hänsyn den ska ta till elevers olikheter och elevers olika förutsättningar för att lärande ska ske (Skolverket, 2011b, s. 3). I GY2011 formuleras det på följande sätt

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målet. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket, 2011a, s.6)

Formuleringarna ovan går tydligt att koppla till individers olika lärprocesser (Lindstrand & Selander, 2009; Marner & Örtengren, 2003;) och lärstilar (Dunn, Dunn & Treffinger, 1995; Adler & Adler, 2000; Boström, 1998). Både skollagen (SFS 2010:800) och gymnasiereformen (SFS 2010:2 039) lyfter fram åtgärdsprogram och andra insatser för att möta elever med olika behov. Skolans mål är att alla elever ska känna en tro på sig själva och sin framtid och känna tillhörighet till skolan (Skolverket 2011b; Skolverket, 2011a). Mycket av tillhörigheten och tron på den egna förmågan handlar om att kunna identifiera sig med de undervisningsformer och lärstilar skolan använder sig av (Boström, 1998). Eleven behöver känna att skolan kan och vill använda det ”inlärningsspråk” som just denna elev behöver för att ta till sig kunskap på bästa sätt. Känslan av att lyckas och att kunna fungerar som en stark motivation för elevens framtida nyfikenhet och vilja att lära sig mer. Om eleverna upplever det motsatta, att de inte förstår eller kan det de förväntas kunna genom den undervisning de tar del av, kan de tappa självkänslan och tron på den egna förmågan till lärande och därmed minskar också intresset för skolan och elevens framtida utbildning (Boström, 1998).

En viktig aspekt i problematiken kring de estetiska ämnens funktion och värde inom skolan, är det faktum att även bildämnet förespråkare har olika synsätt. Det finns representanter som förordar bildämnet instrumentella värden och menar att dessa skapar en legitimitet för bildämnet fortsatta existens i skolan (Elsner, 2000). Andra förespråkar bildämnet intrinsiska värden och menar att bildämnet behöver hålla en fri form, där skapandeprocessen inte nödvändigtvis



behöver analyseras eller knyts till andra ämnen för att bildämnet ska få hålla en stabil position inom skolan (Eisner, 2002). En tredje kategori förespråkare menar att bildämnets potential inefattar både intrisikala värden (lärande om bildämnet) och instrumentella värden (lärande genom bildämnet) och att båda delar är viktiga för att skapa en tillfredställande lärandesituation för eleven (Bamford, 2006; Elsner, 2000). Bamford (2006) poängterar att en sådan kvalitets-säkrad estetisk verksamhet främjar elevernas hälsa och sociokulturella välbefinnande. Bildämnet ska fungera som en del i en helhet, som dels breddar ämnesutbudet för att skapa en skola som tar hänsyn till att människor är olika, har olika intressen och därmed också har olika behov för lärande och för att känna tillfredsställelse med skolan. Dels är det av vikt att ta tillvara kulturella aspekter som går att koppla till bildämnet (Bamford, 2006).

## **1.1 Problemområde**

Den bristande korrelationen mellan arbetsmarknadens krav på innovativa och flexibla arbets-sökande individer och skolans förmåga att förbereda eleverna på det väntande arbetslivet skapar frågor kring hur kreativitet, nytänkande och flexibel problemlösning främjas inom skolan och i vilka lärandesituationer eleverna får möjlighet att träna på dem. På vilka premisser existerar och utövas det estetiska ämnet bild i skolans undervisning idag, de intrisikala och/eller de instrumentella? Det är också intressant att undersöka förekomsten av psykologisk och pedagogisk forskning som motiverar bildämnets instrumentella värden.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna uppsats är att beskriva vilken funktion bildundervisningen fyller i gymnasieskolan genom att lyfta fram vilken betydelse bildämnets instrumentella och intrisikala värden har i den praktiska undervisningssituationen. Detta görs genom att beskriva lärarnas konkreta intention med sin undervisning samt hur lärarnas intention uppfattas av eleverna. Med andra ord; vad vill läraren lära ut? vad upplever eleverna att de ska lära sig och vilka lärdomar tar eleverna till sig? Samtidigt utreds hur styrdokumentens formuleringar kring bildämnet anknyter till elevens lärande sett ur ett instrumentellt perspektiv.

De frågeställningar som är vägledande i arbetet formuleras enligt följande:

- Vilken funktion uttrycker lärarna att bildämnet har i gymnasieskolan?
- Vilken tyngd har bildämnets instrumentella värden i undervisningen?
- Vilken funktion upplever eleverna att bildämnet har i gymnasieskolan?
- Vilken betydelse lägger eleverna vid bildämnets olika värden?

## 2. Bakgrund

### 2.1 Begreppsdefinitioner

Följande avsnitt inleds med en beskrivning av de centrala begrepp som genomgående används i studien och som dels är relevant för studiens begreppsvaliditet och dels har betydelse för läsa-rens möjligheter att orientera sig och relatera till texten. Studien har sin utgångspunkt i be- greppen intrisikala och instrumentella värden vilka myntades av Folkert Haanstra (refererad i Elsner, 2000).

#### Intrisikalt värde:

- innebär att bildämnets egenvärde (bildämnet självt) är målet.

Kunskap & förståelse	⇒	Innefattar faktakunskaper och andra insikter som rör bildämnets historia och förtrogenhet med den vokabulär som förekommer inom bildområdet.
Estetisk perception	⇒	Innefattar bildanalys, förmåga att bedöma stildrag, att kritiskt kunna granska eller uppfatta till Exempel gestaltning, kontrast och spänningsvärden i bilden och att uppfatta smakpreferenser och dess förändring över tid.
Attityder, värderingar & intresse	⇒	Innefattar långtidseffekter av undervisningstanken; vilken benägenhet individen har att besöka museer eller att utöva verksamheten till exempel som hobby i framtiden.
Skapande förmåga	⇒	Innefattar effekter av en viss undervisning, mäter till exempel förmågan att skapa djup i en bild.

#### Instrumentellt värde:

- innebär att bildämnet används som medel att nå andra kunskaper och kompetenser än de som är direkt förknippade med ämnet.

Tankeverksamhet	⇒	Innefattar stimulering av mentala förmågor som till exempel begreppsbyggnad, föreställnings- förmåga, minne och problemlösning samt divergent tänkande. Dessa förmågor har en över- spridningseffekt, det vill säga eleverna skapar sig kompetenser de har nytta av inom många olika områden och situationer.
Motorisk färdighet	⇒	Innefattar koordination öga-hand, kroppsuppfattning, förmåga att urskilja färgupplevelser.
Personlig utveckling	⇒	Innefattar socialt beteende och attityder, påverkar självförtroende, jag-uppfattning, känslö- Mässigt välbefinnande, social kompetens och studiemotivation.
Användbarhet i andra ämnen	⇒	Innefattar ämnesintegrering och samarbete över ämnesblocken och handlar om huruvida konst- närlig verksamhet kan användas för att skapa ett positivt studieresultat i andra ämnen, till exem- pel språk och matematik.

## 2.2 Intrisikalt värde – Ämnets egenvärde

Bildämnets intrisikala värden innebär ett perspektiv där ämnets egenvärde utgör målet för individen. Egenvärdet för bildämnet innefattar kunskap och förståelse, estetisk perception, attityder, värderingar och intresse samt skapande förmåga (Haanstra, refererad i Elsner, 2000).

De intrisikala värdena är mer konkreta och därmed lättare att observera, definiera och värdera än de instrumentella (Elsner, 2000).

Bildämnets intrisikala värden är självklara och tydliga både i styrdokument och i den praktiska undervisningssituationen; bildämnet läses till stor del för att utveckla elevernas förmågor inom bildämnets eget kompetensområde (Skolverket, 2011a). Med denna studie vill författaren även lyfta fram och synliggöra bildämnets *instrumentella* värden och eftersom dessa är mer subtila och implicita och därmed kan vara svårare att få grepp om, kan en djupare förklaring och beskrivning av dessa värden vara på sin plats.

## 2.3 Instrumentellt värde – Ämnet som medel att nå andra kunskaper

När bildämnets instrumentella värden står i fokus innebär detta att bildämnet används som medel att nå andra kunskaper och kompetenser än de som är direkt förknippade med ämnet. Dessa kunskaper och kompetenser innefattar tankeverksamhet, motorisk färdighet, personlig utveckling samt användbarhet i andra ämnen. Dessa förmågor har en överspridningseffekt vilket innebär att individen skapar sig kompetenser som han/hon har nytta av inom många olika områden och situationer (Haanstra, refererad i Elsner, 2000). De instrumentella värdena kan vara svåra att upptäcka, verifiera och bedöma i en lärandesituation (Elsner, 2000). I denna studie behandlas inte det instrumentella värdet motorisk färdighet.

### 2.3.1 Instrumentellt värde - Tankeverksamhet

Det instrumentella värdet tankeverksamhet innefattar stimulering av mentala förmågor som begreppsbyggnad, personlig utveckling, föreställningsförmåga, minne, problemlösningsförmåga samt divergent tänkande.

#### 2.3.1.1 Lärande

Individens inläring grundar sig på dennes minne och därmed dess förmåga att koda, lagra och återkalla information. Med minnet menas ”den process som gör det möjligt att ta in och lagra erfarenheter och information och framkalla detta lagrade material vid ett senare tillfälle” (Karls-son, 2001, s. 186). I dag ses eleven gärna som aktiv och ansvarstagande i sin inlärningsprocess. Detta förhållningssätt har utvecklats utifrån den kognitiva psykologin som grundades på 50-talet (Maltén, 1995). Till skillnad från den behavioristiska synen där läraren sågs som aktiv sändare och eleven som passiv mottagare så menar de kognitiva inläringsteorierna och dess forskare, (till exempel Dewey, Piaget och Vygotskij) att mentala processer som till exempel tänkande, intelligens, lärande, perception, uppmärksamhet och minne går att undersöka och utveckla (Maltén, 1995). Lärande har definierats som ”relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning” (Ellström, 1992, s 67). Denna definition innefattar två delar: vad som förändras hos individen, det vill säga vad som lärs, samt typen av samspel mellan individen och dess omgivning, det vill säga hur lärandet sker (Ellström, 1992). Enligt Ellström (2001) sker lärande i två olika former. Den första formen är reproduktiv i syfte att etablera och befästa rutiner genom att skapa autonoma och givna tanke- och färdigheter. Den andra formen av lärande benämner Ellström som

kreativt lärande eller utvecklingsinriktat lärande vars syfte är att bryta och byta ut invanda procedurer för att konstruera och etablera nya tanke- och handlingsmönster (Ellström, 2001).

### 2.3.1.2 Estetiska lärprocesser & kreativitet

Det finns ingen vedertagen definition av begreppet estetisk lärprocess (Lindstrand & Selander, 2009), vilket innebär en svårighet att kort beskriva begreppet. Lindstrand talar om estetiska lärprocesser utifrån tre aspekter; att lära sig själva *gestaltandet*, att lära sig *genom* det estetiska samt att lära sig *om* det estetiska. Dessutom betonar Lindstrand att de estetiska lärprocesserna i hög utsträckning handlar om *hur* lärandet sker (Lindstrand & Selander, 2009).

Marner och Örtegren (2003) menar att kunskapande både innefattar teori och praktik, kropp och medvetande och att det inte finns någon motsats mellan dessa. Begreppet estetiska lärprocesser avser ett sätt att erövra kunskap och är därmed intressant inom fler områden än de rent estetiska (Marner & Örtegren, 2003). Estetiska lärprocesser beskrivs av Marner och Örtegren (2003) som en process där eleven är medskapare till sitt eget kunskapsbyggande. De semiotiska resurserna i form av talat språk, kroppsspråk, text och bild skapar förutsättningar för multimodal (mångsidig) kommunikation (Lindstrand & Selander, 2009; Marner & Örtegren, 2003). Läraren fungerar som en iscensättare i en öppen skolmiljö som präglas av mångskiftande möjligheter att förankra kunskapen. Denna definition innefattar individens förmåga att upptäcka, reflektera, ifrågasätta kunskap och genom att främmandegöra fakta. Att främmandegöra fakta handlar om att sätta in automatiserad kunskap i nya sammanhang för att skapa ny kunskap, nya insikter och nya perspektiv. Detta främjar kreativitet, då individen rekonstruerar kunskap snarare än reproducerar den (Marner & Örtegren, 2003). Den estetiska lärprocessen präglas dessutom av dialog och av kunskap som är djup, vidgad, mångtydig, förvånande samt transferbar (Marner & Örtegren, 2003). Staffan Selander (Lindstrand & Selander, 2009) uttrycker följande förklaring för estetiska lärprocesser

... genom uttrycket kommer man till insikt, inte tvärtom. Skapande verksamheter är inte rationella processer, där det först finns en tanke som ska uttryckas och där det sedan skapas en form för denna. Det förefaller snarare vara tvärtom: uttrycket ger den skapande personen insikt i vad denne menar. Alla de val han eller hon gör på vägen till ”färdig” produkt är ett sökande efter, och ett skapande av, mening. I själva processen är man utan distans. Gestaltningsprocesser är ofta mödosamma prövande av uttryck, där man genom olika val, som ibland bara handlar om ytterst små nyansskillnader, skapar nya sammanhang och innebörder – under bearbetning och sällning av infall, idéer och hugskott. (Lindstrand & Selander, 2009, s. 211)

Estetiska lärprocesser innebär enligt Lindstrand och Selander (2009) en process eller resa, där de upptäckter som görs under vägen hjälper individen att styra mot ett mål. Det handlar inte om repetitivt arbete, utan om problemlösningar som främjar tankeverksamhet och kreativitet där varje problem eller motstånd under vägen kräver nya val och beslut som vart och ett visar nya alternativa vägar att utforska. Simon (2009) menar att kreativitet bjuder på motstånd genom de problem som individen ställs inför och utmanas att lösa. På så sätt sammankopplas kreativitet med divergent tänkande "en förmåga att i problemlösningar välja vägar som avviker från de konventionella" (NE, 2011, *divergent tänkande*). Förutsättningen för att utveckla kreativitet styrs av flera sammanlänkande faktorer menar Murray (2004), bland annat en stödjande fysisk och mental miljö, feedback från både lärare och kamrater i närmiljön samt tillgång till tid. Den kreativa impulsen betraktas som en naturlig mänsklig företeelse, ett friskhetstecken som inbegriper alla människor oavsett ålder och inte som en förmåga som enbart är förunnad den etablerade konstnären eller geniet (May, 2005). Estetiska lärprocesser är kopplat till metakognition och det instrumentella värdet tankeverksamhet genom dess koppling till problemlösning, kreativitet och divergent tänkande.

### 2.3.1.3 Tyst kunskap

Tyst kunskap har fått sin beteckning på grund av att de förmågor begreppet innefattar ofta är svåra att observera och mäta (Egidius, 2005; NE, 2011 *tyst kunskap*). Begreppet kan jämföras med begreppet kunskap i handling som avser kunskap som inte kan uttryckas verbalt eller i text, utan som visas genom yrkesskicklighet eller artisteri (Molander, 1996). Ytterligare ett snarlikt begrepp är fronesis, som kan förklaras som kunskap i tillämpning, en förmåga att kunna tillämpa den förankrade kunskapen i en ny situation eller i ett nytt sammanhang (Gustavsson, 2004). Båda begreppen har kopplingar till instrumentella värden som tankeverksamhet, motorisk färdighet samt personlig utveckling. Björklund beskriver i sin avhandling från 2008 begreppet tyst kunskap och dess inlärningssystem. Björklund (2008) menar att tyst kunskap erhålls genom en omedveten, implicit inläring och att denna form av kunskap genererar individer med en djupare kompetens inom respektive yrkesgrupper. Det implicita, omedvetna inlärningssystemet pågår parallellt med individens medvetna inläring. När en individ utsätts för en upprepad serie av upplevelser och input, skapas implicit kunskap i form av sensoriska mönster i hjärnan. Då det implicita inlärningssystemet sedan jämför ny input med tidigare lagrade mönster kan individen snabbt skilja relevant information från irrelevant. Denna kompetens sker omedvetet och dolt, men är viktig och avgörande för en individ för att han/hon snabbt ska kunna ta avgörande och kompetenta beslut i sin yrkesroll. När individens medvetande uppmärksammar ett igenkännande i det implicita systemet upplever han/hon det som en magkänsla eller en intuition (Björklund, 2008).

## 2.3.2 Instrumentellt värde - Personlig utveckling

Det instrumentella värdet personlig utveckling innefattar socialt beteende och attityder som påverkar självförtroende, jag-uppfattning, känslomässigt välbefinnande, social kompetens samt studiemotivation (Haanstra, 1994 refererad i Elsner, 2000). De mekanismer som styr urvalet och sorteringen av all stimuli som individen översköljs med har bland annat att göra med simultankapacitet, koncentration och motivation (Imsen, 2000).

### 2.3.2.1 Koncentration och motivation

Fokuserad uppmärksamhet och koncentration styrs till stor del av motivation (Imsen, 2000; Karlsson, 2001). Imsen (2000) menar att det är rimligt att anta att information som är knuten till tidigare information är lättare att återkalla än information som blivit inlärt isolerat och som inte skapar någon mening för individen. Det är även lättare att uppmärksamma objekt, ämnen eller händelser som upplevs intressanta och meningsfulla för individen, som gränsar till ett intresse individen har eller som på något sätt har en påverkan på individen eller dennes framtid (Imsen, 2000). En kognitiv teori om motivation har sin utgångspunkt i teorin om förväntning och värdering (Karlsson, 2001). Enligt denna bestäms en individs motivation (målinriktat beteende) dels utifrån hur starka förväntningar en individ har på att ett visst beteende ska leda till ett bestämt mål och dels på hur högt individen värderar själva målet. Starka förväntningar och ett högt värderat mål främjar en stark motivation (Karlsson, 2001). Motiverade beteenden är självbestämda och genomförs genom de mänskliga inre drivkrafterna att utforska, behärska och att lära (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Self-determination theory (SDT) är en teori om den mänskliga motivationen och om hur den påverkar individens prestationer (Ryan & Deci, 2000). SDT kan delas upp i tre huvudgrupper av motivation; Amotivation, Yttre motivation samt Inre motivation. Den inre motivationen anses vara den lättaste att prestera inom, eftersom den grundar sig på individens egen glädje och lustfylldhet inför aktiviteten. Ofta bottnar den i ett genuint eget intresse och målet för individen är att öka kunskapen inom området och att uppnå stimulans och ha roligt under tiden aktiviteten pågår. Individen genomför aktiviteten för sin egen skull (Ryan & Deci, 2000).

### 2.3.2.2 *Självkänsla och lärande*

Självkänsla och självuppfattning utgör en del av en persons självmedvetande som har med känslor och värderingar att göra. Den antas bygga på hur tillfreds individen är med vad han/hon upplever sig klara av, eller hur han/hon värderar sig själv som person. Självkänslan har visat sig påverka individens känslor och motivation samt ”har betydelse för individuell utveckling, psykisk hälsa och välbefinnande” (NE, 2011, *självkänsla*). Brodin och Hylander (2002) menar att det finns ett komplext förhållande mellan känslor och lärande. Elever som upplever att de kan och förstår det läraren vill förmedla, ser mer positivt på skolan och sin egen förmåga och vill lära sig ännu mer. Detta skapar en positiv syn på skolan och lärande hos eleven. Elever som istället upplever misslyckanden i skolan kopplar dessa till negativa känslor som skam och inkompetens. Elever som går igenom grundskolan med upprepade situationer där de upplever skam och oduglighet, riskerar att befästa en lägre självkänsla. Detta, menar Brodin och Hylander (2002) skapar en negativ inställning till skolan och lärande, vilket påverkar individens framtida inställning till och förutsättningar för lärande.

### 2.3.3 Instrumentellt värde - Användbarhet i andra ämnen

Det instrumentella värdet användbarhet i andra ämnen innefattar ämnesintegrering och samarbete över ämnesblocken och handlar om huruvida konstnärlig verksamhet kan användas för att skapa ett positivt studieresultat i andra ämnen (Haanstra, 1994 refererad i Elsner, 2000).

#### 2.3.3.1 *Olika sätt att tänka*

Lärstilar är de olika stilar som individer använder sig av när ny information ska läras in. Det handlar om hur individen tar in, bearbetar och bibehåller ny information (Dunn, Dunn & Treffinger, 1995). Olika individer lär bäst på olika sätt (Adler & Adler, 2000). Vissa har lättare att ta till sig fakta och information visuellt, vilket innebär att individen vill ha stöd av bilder i själva lärandet. Andra tar bäst till sig stoffet auditivt, via hörseln. En tredje lärstil är den taktila, där beröring och känslan hjälper individen att förankra den nya kunskapen. Den kinestetiska lärstilen är en fjärde lärstil som innebär att individen bäst tar in information via fysisk delaktighet, genom att uppleva och utforska stoffet via handling (Adler & Adler, 2000; Boström, 1998). Dessa olika former av tänkande finns hos alla individer, även om den enskilde individen använder sig av en viss typ av representation mer än de andra. Var och en av de tre olika sätten att tänka spelar därmed en roll för vår förmåga till begreppsbildning, problemlösning, för vår förmåga att utveckla kreativitet samt för alla mentala aktiviteter som innefattas i begreppet intelligens (Karlsson, 2001).

De olika lärstilarnas verkningsgrad varierar. Dels beror det på elevens individuella sätt att ta in och lagra information, dels beror det på stoffets svårighetsgrad. Om materialet i problemlösningssituationerna är känt för eleverna, kan verbala förklaringar fungera bra. Om stoffet istället är okänt eller problemlösningen är komplicerad ger visuella föreställningar bättre förståelse (Imsen, 2000). Detta resonemang tangerar resultatet i en studie gjort av Einar Skaalvik (1977). I Skaalviks studie presenterades information både via bild och verbalt för deltagarna. Resultatet visade att verbalt svaga elever klarade sig bättre i ett bildtest än i ett verbalt test. De verbalt starka eleverna klarade sig ungefär lika bra i båda testen. Skaalvik (1977) drar slutsatsen att en fokusering på elevernas visuella förmågor i lärandesituationer reducerar kunskapskillnaderna mellan starka och svaga elever.

#### 2.3.3.2 *Multipla intelligenser*

Teorin om multipel intelligens kan ses som ett antal anpassningsförmågor (Karlsson, 2001) och kan jämföras med instrumentella värden som lärstilar och lärprocesser. Dessa förmågor underlättar anpassningen till en given situation eller ett givet problem. Olika intelligenser behövs vid

olika situationer och en individ kan ha hög intelligens vid vissa tillfällen och lägre vid andra (Karlsson, 2001). Howard Gardner introducerade teorin om multipel intelligens, vilken i korthet innebär att individer föds med en uppsättning olika intelligenser som alla inrymmer olika styrkor, berör olika intressen och är utrustade med olika metoder att bearbeta information (Gardner, refererad i Illeris [red], 2009). De olika intelligenserna är lingvistisk/verbal-, logisk/matematisk-, kinestetisk-, spatial-, musikalisk-, interpersonell-, intrapersonell-, existentiell- och natur-intelligens. Varje individ innehar samtliga nio intelligenser, men har utvecklat dem i olika utsträckning. Denna variation av olika kompetenser har utvecklats genom evolutionen för att stärka människans förmåga till lärande, anpassning och i slutändan överlevnad. Intelligenserna kan fungera som lärarens allierade för att nå effektivt lärande om de nyttjas på rätt sätt (Gardner, refererad i Illeris [red], 2009). Om läraren har möjlighet och kunskap till att använda olika pedagogiska angreppssätt som tar tillvara på de olika intelligenserna så skapas möjligheter till att nå fler studenter på ett mer effektivt sätt menar Gardner (refererad i Illeris [red], 2009). Gardner menar att skolan hitintills inte har lyckats låta människors olika intelligenser komma till sin rätt och menar att det bara är två av de nio intelligenserna, lingvistisk/verbal och logisk/matematisk intelligens, som har stimulerats i undervisningen. De övriga intelligenserna har inte fått lika stort utrymme i lärandesituationen menar Gardner (2000). Gardners argument för att utforma lärande-situationer som tar hänsyn till de olika intelligenserna grundar sig på att individer känner sig mer motiverade och blir mer engagerade om de får möjlighet att använda en av sina bäst utvecklade intelligenser och talanger, sin personlighet, sin kreativitet och sina intressen i lärandet (Gardner, 2000).

## **2.4 Pedagogiska perspektiv på lärande**

Under denna rubrik beskrivs olika pedagogiska begrepp som berör lärandeprocesser och som påverkar individens motivation, inställning till och möjligheter att stärka de instrumentella värdena inom tankeverksamhet, personlig utveckling och användbarhet i andra ämnen.

### **2.4.1 Socialkonstruktivistisk teori**

Inom socialkonstruktivistisk teori är kunskap något som växer och utvecklas i möten mellan den som lär och den som undervisar. Enligt socialkonstruktivistisk teori kan förmedlingen av kunskap inte ske på ett enhetligt sätt, utan måste anpassas till de förutsättningar som gäller för varje individ och där varje individ ses som en resurs i lärandet (Berger & Luckman, 2003). Uttrycket "den generaliserade andre" är hämtat från Mead (1976) och kan beskrivas som en uppsättning generella attityder och förhållningssätt vilka är skapade av samhället eller den sociala grupp där individen ingår. Groth (2007) menar att det är "den generaliserade andre" som konstruerar individens självuppfattning i lärandesituationen. Det sätt på vilket eleven upplever sig bli bemött och behandlad i den sociala interaktionen får konsekvenser för hur denna elev ser på sig själv och sitt lärande (Groth, 2007). Den socialkonstruktivistiska teorin anknyter därmed till det instrumentella värdet personlig utveckling som innefattar socialt beteende och attityder, vilka påverkar individens självförtroende, jag-uppfattning, välbefinnande, social kompetens samt studiemotivation.

### **2.4.2 Metakognitiv teori**

Metakognitiv teori handlar om de psykologiska tankefunktioner individen utvecklar med åldern och med vars hjälp information hanteras. Metakognition handlar om att bli medveten om sitt eget och andras lärande, att styra och värdera lärandet och den kunskap lärandet leder till, att förstå vad som lärts och varför (Stigmar, 2002). Det handlar också om individens förmåga att begripa när han/hon inte förstått för att då kunna ställa frågor eller byta inlärningsstrategi (NE,

2011, *metakognition*). Inom pedagogiken används uttrycket metakognitiv princip (Egidius, 2005) som innebär att reflektera över och ifrågasätta den egna kunskapen för att stimulera kritiskt tänkande. Till metakognition ”räknas individens kunskaper om samt förmåga att planera, kontrollera (övervaka) och värdera sina egna kognitiva processer i samband med exempelvis lärande eller problemlösning” (Ellström, 1992, s 25). Det har visat sig att metakognitiv träning i pedagogiska sammanhang har främjat och utvecklat individers förmåga till inläring (Barth-Nordström, 1991). Metakognitiv teori går att koppla till instrumentellt värde genom dess stimulering av mentala förmågor som divergent tänkande och problemlösning.

### 2.4.3 Sociokulturell teori

Redan 1925 beskrev den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) människans kulturella och intellektuella utveckling som en medvetandeprocess där känsla och tanke hör ihop (Vygotskij, 1995). Vygotskij beskriver lärande som en process som i sin början är reproduktiv och återskapande och kan kopplas till det mänskliga minnet, men som dessutom, genom en unik mänsklig aktivitet är kreativ och nyskapande. Vygotskij (1995) menar att kreativitet gäller alla realiseringar av idéer, stora likväl som små, vardagliga likväl som världsomvälvande. Kunskap, lärande och utveckling är i ett sociokulturellt perspektiv någonting som sker i interaktion mellan människor där individen är aktiv i sitt sökande och har en strävan att försöka se och förstå sin omvärld (Säljö, 2000). På så sätt befinner sig människan i ständig förändring och utveckling. För att kunna ta till sig ny kunskap, behöver individen dels förmågan att använda olika redskap för lärandet eller vägledning av mer kompetenta mentorer för att behärska redskapen (Säljö, 2000). I en sociokulturell syn på lärande förutsätts därför att undervisningen är individualiserad på så sätt att läraren har förmågan att anpassa språk och material efter den lärandes nivå (Säljö, 2000). Dessa resonemang anknyter till det instrumentella värdet tankeverksamhet och de förutsättningar för lärandesituationen som styr stimulering av mentala förmågor. Vygotskij (1995) ser de repetitiva och de nytänkande processerna som sammanlänkade och ömsesidigt beroende av varandra.

## 2.5 Bildämnets funktion genom historien

De estetiska ämnena, däribland bildämnet, har traditionellt en marginaliserad position i skolan (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Marner, 2000; Wetterholm, 2001). Marner (2000) menar att marginaliseringen beror på att bildämnet betraktats ur ett psykologiskt och känslomässigt perspektiv istället för ur ett sociologiskt och kognitivt perspektiv. Wetterholm (2001) menar även han att bildämnets egen historia är anledningen till att ämnet är marginaliserat. Bildämnet, som ursprungligen hade benämningen teckning, har under sin utveckling inom folkskolan och senare grundskolan följt olika rådande samhälls- och arbetsmoraliska normer. Utvecklingen brukar beskrivas i tre stadier: avbildningslära, den utvecklingspsykologiska fasen samt estetiken som verktyg för allmänbildning (Wetterholm, 2001). I teckningsämnets barndom under 1800-talets senare del och 1900-talets början präglades ämnet av att eleverna kopierade förlagor så exakt och noggrant som möjligt. Disciplin, noggrannhet och precision var honnörsord och gick att koppla till den rådande industrialismen som eftersträvade exakta ritningar. Genom denna intrisikala och nyttobetonade färdighetsträning i teckning förbereddes eleverna för det praktiska arbete som väntade dem efter avslutad skola (Wetterholm, 2001). I början av 1900-talet fick psykologin sitt genombrott. Detta innebar att intresset för bildämnet nu fick en parallell inriktning, ett psykologiskt perspektiv med ett instrumentellt värde som intresserade sig för barnets utveckling (Wetterholm, 2001). Denna riktning skulle senare leva vidare i form av bildterapi, där bilden fungerade som uttryckssätt och verktyg för psykologisk återhämtning. Under mitten av 1900-talet utvecklades pedagogiska idéer om det fria skapandet som en motverkande kraft till den nyttobetonade undervisningen (Wetterholm, 2001). Ellen Key var en av dem som



förde fram den estetiska fostrans betydelse för människan. Key (refererad i Wetterholm, 2001) menade att en fostran med och genom konst skulle gagna samhället och dess gemenskap, vilket visar intresset av ett instrumentellt perspektiv på bildämnet.

De olika riktningarna fick anhängare inom skolans olika skikt och vid tidpunkten för folkskolans omformning till den nya grundskolan och läroverkens övergång till gymnasieskola uppdagades de skilda perspektiven. Teckningsämnet bytte namn till bild utan att de olika lägrens perspektiv synkroniserades (Wetterholm, 2001). Detta tillsammans med det faktum att bildlärares utbildning inte har varit integrerad med annan lärarutbildning menar Wetterholm (2001) har bidragit till att det inte varit möjligt att skapa gemensamma förhållningssätt bland skolans lärare när det gäller bild och dess funktion i skolan. Dels finns det skillnader mellan bildlärare och andra lärares synsätt på bildämnet när det gäller dess intrinsikala och instrumentella värden och dels finns det skillnader mellan olika bildlärares förhållningssätt till sitt ämnesområde.

Den svenska skoldebatten är influerad av angloamerikansk skolforskning menar Elsner (2000). Denna forskning visar att de senaste decenniernas psykologiska förhållningssätt till de estetiska ämnena inom skolans verksamhet har haft negativa konsekvenser för de konstnärliga ämnena. Genom framhållandet av det så kallade ”fria skapandet”, ett ideal som baserades på elevernas kravlösa och spontana uttryck, undertrycktes konstarnas egna kulturella värde och även deras betydelse som kommunikationskanal för eleverna och ämnena intog istället en terapeutisk roll (Elsner, 2000). Det fria skapandet avväpnade de intrinsikala värdena samtidigt som det stärkte instrumentella värden inom individens personliga utveckling som exempelvis självförtroende, motivation och känslomässigt välbefinnande. Samma forskning visar att pendeln svängt och att skolorna idag i högre grad poängterar konstarnas intrinsikala värde genom att betoningen ligger på flera olika ämnesdidaktiska plan till exempel utveckling av elevernas kommunikation via konstarnas symbolsystem, men också elevernas egen progression i de enskilda ämnena (Elsner, 2000). Elsner (2000) poängterar vikten av balans mellan intrinsikala och instrumentella värden inom bildämnet och motiverar de konstnärliga ämnens existens inom skolvärlden genom att belysa dess förankring i samhället, både genom dess intrinsikala värde som konstnärliga uttryck kopplat till sitt historiska och kulturella sammanhang, men också som instrumentellt värde genom koppling till relaterade aktuella yrkesgrupper genom insikten att ett konstnärligt arbete förutsätter reflektion och medvetenhet för att bli meningsfull. Det senare går att jämföra med estetisk läroprocess och dess definition (Lindstrand & Selander, 2009).

## **2.6 Styrdokumentens utveckling och dess inverkan**

Enligt Howard Gardner finns det sex krafter som förändrar skolan; teknologiska och vetenskapliga genombrott, politiska trender, ekonomiska krafter, sociala, kulturella och personliga trender i den moderna tiden, den föränderliga kunskapskartan och slutligen nya perspektiv på kunskap (Gardner, 2000). De svenska skolreformerna har inte undgått påverkan från sin omvärld. Styrdokumenten har omformats utifrån nationella politiska och ekonomiska svängningar och under de senaste decennierna även utifrån en allt tydligare global konkurrens (Läraryrket, 2010).

Ur ett utbildningshistoriskt perspektiv har utbildningsreformerna under den senare delen av 1900-talet förändrat förutsättningarna för skolans utformning och därigenom för de elever och lärare som ingår i skolans värld. Skolan har omdanats på många sätt. Från att tidigare fungera exkluderande sett ur ett samhällsperspektiv, då längre skolgång endast var dem förunnat som hade möjlighet till ekonomiskt stöd, är den idag en inkluderande samhällsinstitution (Arnman, Järnek & Lindskog, 2004). Skolan omfattar alla individer i samhället idag och har därför som mål att fungera och anpassas för alla individer (Skolverket, 2011b). En annan förändring är att

styrningen av skolan decentraliserats från att ha varit ett statligt ansvar, styrd genom statliga medel och direktiv, till att idag fungera under de lokala kommunerna och dess enskilda resurser (Arnman et al, 2004). Ett av målen med skolreformererna har varit att minska differentieringen, det vill säga skapa en skola med större jämlikhet och demokratisering (Arnman et al, 2004). Trots att intentionen med de olika skolreformererna varit på en önskan att öka valmöjligheterna för eleverna i gymnasieskolan och därigenom öka jämlikhet, demokratisering, elevinflytande och tanken om livslångt lärande (Arnman et al, 2004), har valmöjligheterna i realiteten alltid haft sin begränsning. Skolans möjligheter att förverkliga varje elevs önskemål har inte alltid lyckats, på grund av organisatoriska skäl eller resursbrist (Arnman et al, 2004). Elevernas egna valstrategier kan också påverkas av inre faktorer som fungerar avgörande inför valmöjligheterna, då de som har goda erfarenheter av sina tidigare studier står i en annan valsituation än de som har en rad misslyckanden bakom sig. Även påverkan från föräldrar och deras erfarenheter av studieupplevelser kan ha inflytande på valstrategierna (Arnman et al, 2004). Om eleverna har ett utstakat mål med studierna, till exempel en specifik yrkesprofession kan gymnasievalet fungera som en strategisk aktivitet för att förverkliga detta. För dem som inte vet och som saknar omgivande stöd i sin valprocess kan valstrategin helt enkelt bli en överlevnadsstrategi, det vill säga, valet faller på det minst krävande gymnasieprogrammet (Arnman et al, 2004). Det som styr valmöjligheterna i dessa lägen är elevens motivation och prestationsförmåga som i sin tur bestäms genom den självkänsla och det självförtroende inför skolarbete som etablerats under grundskolan (Arnman et al, 2004).

Skolverket genomförde en nationell utvärdering av ämnet bild i grundskolan 2003 (Marner, Örtengren & Segerholm, 2005). Syftet med utredningen var bland annat att utläsa de förändringar som ämnet genomgått sedan den förra nationella utvärderingen som gjordes 1992. Fokus för undersökningen lades på förutsättningar för, genomförande av och resultat av undervisningen, det vill säga elevernas och lärarnas konkreta arbete inom ämnet och deras attityder till ämnet (Marner et al, 2005, s. 12) Eleverna menade att bildämnet var ett roligt och intressant ämne, samtidigt som de värderade nyttan med ämnet lågt i jämförelse med andra ämnen. De kunde möjligtvis se det som en hobby eller som en fritidssysselsättning, men inte som ett skolämne som de kunde ha nytta av inför framtida studier eller yrkesval (Marner et al, 2005).

Utarbetandet av den nya skollagen kom till stånd för att ”stärka kvaliteten, likvärdigheten och valfriheten i de utbildningar och övriga verksamheter som regleras i lagen” (Betänkande 2009/10: UbU21, s 22). Skollagsberedningen ansåg att skollagen behövde moderniseras genom att förenklas och förtydligas för att bättre anpassas till ett målstyrt skolväsende och till den ansvarsfördelning som råder mellan stat och kommun (Betänkande 2009/10: UbU21). Tanken var att alla elever skulle få möjlighet att utvecklas maximalt utifrån sina egna individuella förutsättningar. Denna formulering kan tolkas både utifrån intrinsiska och utifrån instrumentella värden men ingen specifikation på vad som skulle utvecklas eller hur detta skulle genomföras uttrycktes. Värdegrundens principer som bygger på de mänskliga rättigheterna poängterades och skolans koppling till FN:s Barnkonvention förtydligades i den nya skollagen för att klargöra att barnets bästa ska vara utgångspunkten i all undervisning (Betänkande 2009/10: UbU21).

I Skolverkets skrift ”*Lärare i den nya gymnasieskolan – högre krav och kvalitet*” (Skolverket, 2010a) som författades i syfte att informera om och stödja genomförandet av skolreformererna 2011, uttrycktes gymnasieskolans tredelade uppdrag: att förbereda eleverna väl inför yrkeslivet och fortsatta studier, att skapa goda förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhället samt att ge en god grund för elevens personliga utveckling. Målet att skapa en stabil plattform för individens personliga utveckling betonar det instrumentella värdet som innefattar socialt beteende och attityder, vilka i sin tur påverkar elevens självförtroende, jag-uppfattning, välbefinnande,

sociala kompetens och studiemotivation (Elsner, 2000). Andra instrumentella värden är utvecklingen av elevernas problemlösningsförmåga och kreativitet vilka nämns inom ämnet entreprenörskap (Skolverket, 2010a). Tanken var att ämnet entreprenörskap skulle genomsyra alla program och bland annat bidra till att öka elevens tilltro till sin egen förmåga och skapa en förberedelse hos eleven att anta utmaningar. Det skulle också stimulera elevens kreativitet och problemlösningsförmåga samt förmågan att utveckla och driva projekt från idé till färdigt resultat. Av elevens ca 2500 gymnasiepoäng väntades 100 avse entreprenörskap. I Skolverkets publikation *Examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan* (Skolverket, 2010b) föreslogs en betoning på den kreativa förmågan i beskrivningen av det estetiska programmets examensmål, vilket betonade instrumentella värden som tankeverksamhet och användbarhet i andra ämnen.

I Skolverkets redovisning av regeringsuppdrag om examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan (Skolverket, 2010b) beskrevs möjligheterna för eleverna att välja estetiska fördjupningar som goda då Skolverkets förslag sågs som mer gynnsamma än tidigare rekommendationer (Prop. 2008/09:199). I publikationen *Framtidsvägen* (SOU 2008:27) låg rekommendationerna mellan 500 och 900 poäng. I förslaget från Skolverket (Skolverket, 2010b) låg elevernas möjligheter till fördjupningar mellan 550 och 1250 poäng, vilket kan jämföras med Lpf 94 där möjligheterna till estetiska fördjupningar inom det estetiska programmet låg på 1350 poäng (Skolverket, 1994, s 93).

Publikationen *Att lära för livet* (Skolverket, 2004) baserades på den internationella studien PISA 2000. Rapporten beskrev elevers inställning till lärande och visade på starka samband mellan elevers inställningar till lärande och de prestationer de når. Rapporten visade att elever med goda provresultat också till stor del hyser god tilltro till sin egen förmåga till avancerad problemlösning. Resultatet visade också en tydlig samstämmighet mellan elevers inlärningsstrategier, motivation och självförtroende. Rapportens slutsats var att de insatser som läggs på lärandemiljön och den lärande situationen i form av utvecklandet av en effektiv studieteknik för att eleven ska nå goda resultat, bör kompletteras med en lika stor investering i faktorer som främjar och utvecklar elevers positiva inställning till lärande (Skolverket, 2004). Med andra ord betonades ytterligare fokus på instrumentella värden som stimulering av mentala förmågor och personlig utveckling för att främja elevens lärande på bästa sätt.

## **2.7 Bildämnets intrisikala och instrumentella värden i GY2011**

På Skolverkets hemsida finns de estetiska programmets examensmål för gymnasieskolan 2011 formulerade (Skolverket, 2011a). De generella examensmålen för de estetiska programmen Bild och formgivning, Dans, Estetik och media, Musik samt Teater uttrycker både intrisikala och instrumentella värden, även om denna uppdelning inte uttalas direkt. De intrisikala målen kan tydligt utläsas. Uttryck som ”ge eleverna allsidig träning i det estetiska hantverket”, ”utveckla elevernas kunskaper i och om de estetiska uttrycksformerna ” samt ”ha möjlighet att bredda och specialisera sitt kunnande” är exempel på de intrisikala värdena kunskap och förståelse, estetisk perception samt skapande förmåga (Skolverket, 2011a, s.43). De instrumentella värdena är svårare att tydligt definiera då de emellanåt är inbäddade i allmängiltiga eller svävande formuleringar som exempelvis ”Estetiken kan förstås som specifika konstformer likaväl som en del av kulturen, definierad som formerna för kommunikation, samexistens och gemensam förståelse mellan människor” (Skolverket, 2011a, s.43). Här kan det instrumentella värdet tankeförmåga utläsas som i sin tur bland annat innefattar begreppsbildning, divergent tänkande. Ett annat instrumentellt värde som nämns är personlig utveckling som bland annat innefattar social kompetens. I den beskrivande texten av de estetiska programmets examensmål blandas

också intrisikala mål med instrumentella, som exempelvis ”Kreativitet, nyfikenhet, kommunikation, samspel samt förmåga till eget skapande och framförande ska vara centralt i utbildningen” (Skolverket, 2011a, s.43). Här innefattar kreativitet, nyfikenhet samt samspel de instrumentella värdena och kommunikation samt förmåga till eget skapande utgör intrisikala värden.

Under den inledande beskrivningen av inriktningen Bild och formgivning och dess examensmål uttrycks de intrisikala värdena med att inriktningen till exempel ska ge ”fördjupade kunskaper i två- och tredimensionella bildframställningstekniker” samt ”kunskaper om det breda bildområdet samt dess tillämpningar och kombinationsmöjligheter i den mångskiftande visuella kulturen” (Skolverket, 2011a, s.43-44). Dessa avser de intrisikala värdena skapande förmåga, kunskap och förståelse samt estetisk perception. Genom att eleven ska kunna ”tolka och reflektera över visuella uttryck ur olika perspektiv” (Skolverket, 2011a, s. 43), uttrycks både intrisikala värden som estetisk perception och instrumentella värden som divergent tänkande och begreppsbildning.

I gymnasieskolans läroplaner (Skolverket, 2014a) har det estetiska programmet två programgemensamma ämnen; estetisk kommunikation och konst och kultur. Inom dessa ligger fokus både på intrisikala och på instrumentella värden. Exempel på intrisikala värden som uttrycks inom målen för kurserna i estetisk kommunikation är ”metoder och redskap för produktion av och kommunikation med estetiska uttryck” (Skolverket, 2011a). Instrumentella värden exemplifierades genom målet ”gruppdynamik i skapande eller gestaltande arbete” (Skolverket, 2011a). För varje fördjupningsnivå inom bildinriktningen får de instrumentella målen en alltmer svävande formulering, ofta i kombination med uttryckta intrisikala värden som mål för lärandet, vilket innebär att de instrumentella värdena blir svårare att definiera för läsaren. Ett exempel på detta kan visas genom kursen Design, som ligger under Programfördjupningar, där de övergripande målen beskrivs på följande sätt:

1. Kunskaper om design samt förmåga att analysera och värdera design ur olika aspekter.
2. Förståelse av människors olika behov och förutsättningar att hantera och samspela med produkter och miljöer.
3. Kunskaper om design och designerns roll historiskt, samhällligt, ekonomiskt, kulturellt, miljömässigt och tekniskt.
4. Kunskaper om designprocessen och förmåga att genomföra en designprocess.
5. Förmåga att välja och värdera information från olika källor.
6. Förmåga att välja, använda och vårda maskiner, verktyg och material.
7. Färdigheter i att visualisera förslag två- och tredimensionellt.
8. Förmåga att utvärdera sin process och sitt resultat.
9. Förmåga att presentera delarna i designprocessen och resultatet med bild, modell, ritning, skrift och tal.
10. Förmåga att arbeta i projekt.

(Skolverket, 2011c)

De instrumentella värdena utgör här en form av tyst kunskap, implicita förmågor och tankesätt som inte förklaras eller framhävs. Ingenstans i de gemensamma examensmålen eller i det estetiska programmet med inriktning mot bild uttrycks det direkt att målen ska innefatta metakognition, d.v.s., att eleverna ska medvetandegöras om sitt eget och andras lärande samt om vad som lärs, hur det lärs och varför lärandet sker (Stigmar, 2002). Det som saknades i den tidiga versionen och som också saknas i dagens styrdokument för gymnasiet är bildämnet koppling till andra ämnen, en ämnesintegrering som har till syfte att skapa positiva studieresultat i andra ämnen som till exempel språk och matematik.

## 2.8 Arbetsmarknadens krav

Förutom arbetsmarknadens förväntningar på att de nyutexaminerade eleverna har tillgodogjort sig ren faktakunskap under sin utbildning, ställer den även höga krav på individens personliga

egenskaper (Gardner, 2000; Egidius, 2005). Personalen utgör ofta den största kostnaden i ett företag, särskilt i tjänsteföretag och inom förvaltningar. Detta innebär att de anställdas kunskaper, färdigheter, erfarenheter, ambitioner och sociala förmågor ofta får en avgörande betydelse för företagets ekonomi. "Personalen är basen för intäkter, företagets framgång står och faller med personalens kompetens, motivation och flexibilitet" (Söderström & Lindström, 1996, s. 55)

Patrick Bjurström beskriver i *Kobran, nallen och majjen* (Myndigheten för skolutveckling, 2003) en möjlig kravspecifikation på de individer som står inför att ta steget ut i arbetslivet. Han menar att samhället idag ställer andra krav på arbetsföra individer än det gjort tidigare. Ett ständigt föränderligt samhälle med en allt större global konkurrens med snabba växlingar, kräver kreativa individer med ett nyfiket forskande, ifrågasättande och problemlösande förhållningssätt. Samtidigt ställs det höga krav på individernas sociala kompetens och samarbetsförmåga. Bjurström menar att skolan står inför ett skifte, där den behöver anpassa sig till omvärldens växlingar genom att utveckla en flexibilitet i sitt nyttjande av den tid som ligger till förfogande för lärande och den miljö som finns tillgänglig (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Richard Florida (2006) talar om den kreativa klassen som en ny samhällsklass som växer fram och menar att ett kreativt samhälle är en förutsättning för ekonomisk framgång. Florida uttrycker vidare att ett kreativt kapital i form av kreativa individer är viktigare än högteknologi, eftersom högteknologi bygger på kreativa individer (Florida, 2006). Skolan lever fortfarande kvar i industrialismen, menar Florida och poängterar att förutsättningen för att kunna förbereda eleverna för framtiden och ett samhälle med allt högre krav på kreativitet fordrar en förändring av skolan där kreativiteten och dess stimulerande förutsättningar får ett större utrymme (Florida, 2006).

## 2.9 Tidigare forskning om instrumentella värden

Den diskussion som pågår idag om instrumentella värden i lärandet är inte ny. Redan i början av 50-talet pågick diskussionen om vikten av att skolan utvecklar kreativa individer som en förutsättning för att främja ett utvecklingsbart och konkurrenskraftigt samhälle. Weisskopf beskrev 1951 problematiken med att skolmiljön i många fall inte var anpassad för att skapa de gynnsamma förutsättningar som krävdes för att stimulera kreativitet hos eleverna (Weisskopf, 1951). Möjligheten att främja utvecklingen av individens kreativitet styrs av de förutsättningar som presenteras för individen i lärandemiljön menade Weisskopf (1951) och förklarade att dessa förutsättningar i sin tur skapar en mental attityd och inställning hos individen där motivation och självförtroende är avgörande för förmågan att bryta ny mark och uppleva sig själv som kreativ och nytänkande. Weisskopf menade att skolan påverkade eleverna till att tro att det finns ett sätt att lära som är mer framgångsrikt än andra eller i värsta fall, att det bara fanns ett sätt att ta in kunskap, nämligen det traditionella verbala/lingvistiska lärandet. Detta resonemang tangerar Gardners uppfattning om hur dagens skola fungerar (Gardner, 1992). Vidare menade Weisskopf att av kreativitetsprocessens fyra steg: förberedelse, inkubationstid, insikt samt bekräftelse tog skolan endast hänsyn till det första och det sista kriteriet. Förklaringen låg enligt Weisskopf i att mognadsfasen (inkubationstiden) samt insiktsfasen styrs av omedvetna processer, vilka är svåra att observera och kontrollera och därmed valdes bort (jmf tyst kunskap, s 6). Konsekvensen av detta blev att skolan poängterade kontrollerbara och mätbara kriterier och styrde därmed eleverna till att fokusera på strikta, fasta och repetitiva tankemönster (Weisskopf, 1951), vilket motarbetade stimulering av kreativitet som enligt Bateson (1941) kräver ett samspel mellan förutsättningslös, intuitiv tankeverksamhet och befintlig, logisk kunskap (refererad i Weisskopf, 1951). Dessa teorier stämmer överens med Vygotskijs tankar om kreativitetens

förutsättningar (Vygotskij, 1995). Genom att inte erbjuda och poängtera samtliga av kreativtetsprocessens kriterier för eleverna sviker skolan eleverna och kväver intellektuell kreativitet menade Weisskopf (1951).

Levin (2008) anser att det inte kan förväntas att barn ska vara kreativa om de inte fått en möjlighet att upptäcka kreativiteten, öva på den och dagligen uppmuntras till att utveckla denna förmåga i skolan. Levin (2008) menar också att vissa barn har turen att få den kreativa förmågan gynnad och tillgodosedd i andra miljöer än i skolan, medan andra barn endast har skolmiljön att lita till för att sörja för och uppmuntra den kreativa förmågan. Därför hoppas Levin (2008) att lärandet i större utsträckning framöver fokuserar på undervisningsmetodik som nyttjar kreativa lärometoder som exempelvis lärande laborationer och datateknologi, för att skapa individuellt skraddarsydd, virtuella lärandemiljöer. Den laborationsbaserade lärandemiljön menar Levin (2008) främjar och möjliggör inspirerande lärande genom att eleven får möjlighet att integrera flera ämnen samtidigt och skapa tillfällen för lärande som baseras på det egna initiativet och det egna intresseområdet. Genom att eleven själv står för drivkraften i lärandet fyller eleven sin kreativa "verktygslåda" med stigande självförtroende. Detta självförtroende grundas av en miljö som tillåter utvecklande och uttryckande av egna idéer där hypoteser och teorier kan prövas utan restriktioner och rädsla för misslyckande. Eleven tränas i att vidga sitt perspektiv, att prova på lösningar utanför tidigare fastställda ramar samt att utveckla sitt divergenta tänkande, vilket enligt Levin (2008) ger dem en god grund att stå på inför det framtida arbetslivet. Även Martindale (2001) menar att en utvecklad kreativitet hos barn predicerar kreativitet i vuxen ålder. En studie gjord av Smith (2008) visar att den kreativitet elever visar inom vetenskapligt arbete är signifikant relaterad till elevernas konstnärliga uttryckssätt. Studien visar också att denna korrelation ökar över tid. Smith (2008) drar slutsatsen att kreativitet är en utvecklings- och transfererbar kompetens. I sin studie om kreativitet och dess förutsättningar i en lärandemiljö poängterar Murray (2004) vikten av en ökad förståelse för kreativitetens förutsättningar och uppmanar till mer stöd och uppmuntran för utvecklandet av kreativitet i klassrummet.

Genom sin internationella studie om bildämnetts funktion och inverkan på lärandet i skolorundervisningen har Anne Bamford, professor vid University of the arts i London, kunnat dra vissa slutsatser (Bamford, 2006). Kreativt skapande individer använder ofta båda hjärnhalvorna och har lättare att lära sig läsa och använda språket menar Bamford (2006) som också hävdar att individer som utvecklar sin kreativa förmåga också utvecklas till mer flexibla människor. Utöver detta hävdar Bamford (2006) att barn som arbetar med konst i någon form utvecklar kritiskt tänkande, samarbetsförmåga samt en positiv inställning till skolan och det egna lärandet. Bamford har liksom Haanstra (1994, refererad i Elsner, 2000) kunnat urskilja uppdelningen mellan intrinsikala och instrumentella värden inom bildämnet och menar att dessa två perspektiv för lärande är beroende av varandra och att båda perspektiven måste prioriteras för att maximalt främja elevernas utbildningspotential (Bamford, 2006). Bamford menar att många utbildningspolitiker understryker att möjligheten att utveckla kreativitet i skolan är viktig, men att detta i praktiken inte prioriteras (Bamford, 2006). Därför är det av stor vikt att en implementering av en policy där begreppen intrinsikala och instrumentella värden ingår genomgående sker inom de politiska organ som styr utbildningsväsendet (Bamford, 2006). Bamford understryker att en högkvalitativ bildundervisning som tar tillvara på och prioriterar både intrinsikala och instrumentella värden även främjar elevens hälsa och sociokulturella välbefinnande (Bamford, 2006).

De instrumentella värdenas överspridningseffekt har ifrågasatts och kritiken har till stor del handlat om att effekterna varit svåra att belägga med vetenskapliga metoder (Eisner, 1998;

Lindström, 2002; Olsson, 2002). Eisner (1998) menar dessutom att syftet med att försöka tillskriva konsten instrumentella värden som användbarhet i andra ämnen och värden med över-spridningseffekt som exempelvis kreativitet, bottnar i en förhoppning om att uppgradera och legalisera de estetiska ämnena i skolan för att därigenom öka ämnenas status och ge dem akademisk upprättelse. Eisner (1998) betonar istället de estetiska ämnenas intrinsiska värde och menar att de konstnärliga ämnenas egenvärde och innehåll behöver förvaltas och lyftas fram och att en legalisering och statushöjning för de estetiska ämnena ska grundas på dess egenvärde.

### **3. Metod**

Syftet med studien är att beskriva vilken funktion bildämnet har i gymnasieskolan sett ur lärarperspektiv och elevperspektiv utifrån instrumentella och/eller intrinsiska värden. Lärarperspektivet kopplas till styrdokumentens formuleringar om bildämnets funktion i gymnasieskolan samtidigt som elevperspektivet förväntas ge författaren en uppfattning om hur eleverna uppfattar bildämnet utifrån dess funktion och värde. Studien håller en hermeneutisk och en fenomenologisk ansats.

#### **3.1 Hermeneutisk ansats**

Ordet hermeneutik betyder tolkningslära (Molander, 2003; Patel & Davidson, 2003). Den hermeneutiska teorin utgår från att forskaren har en förförståelse inom området som är fokus för intervjun (Patel & Davidson, 2003). Detta menar Patel och Davidson (2003) är en tillgång när forskaren ska tolka den information som framkommit under intervjun. Det hermeneutiska perspektivet innebär således en medvetenhet om att det förekommer en interaktion mellan forskaren och det som studeras och att värderingar och andra inverkanse faktorer påverkar resultatet (Miles & Huberman, 1994). Denna teori används oftast inom det kvalitativa tolkningssystemet där forskarens roll är att vara öppen och engagerande. När forskare använder sig av den hermeneutiska synen försöker han/hon förstå andra människor, genom att tolka hur andra människors liv uttrycks i det talande och skrivande språket (Miles & Huberman, 1994).

#### **3.2 Fenomenologisk ansats**

Fenomenologin beskrivs av Marton och Booth (2000) som en forskningsansats som försöker beskriva eller gestalta en företeelse så som den upplevs och uppfattas av en individ ur hans/hennes perspektiv och genom de erfarenheter han/hon har. Med andra ord innebär fenomenologi att ett fenomen kan beskrivas på olika sätt av olika personer beroende på att deras perspektiv och erfarenheter (livsvärldar) är olika. Bengtsson (2005) menar att ingen individ kan vara objektiv, eftersom alla individer påverkas och påverkar av den omvärld de lever i. Det fenomenologiska perspektivet innebär att forskaren är medveten om att det insamlade materialet, baseras på informanternas individuella erfarenheter, livsvärld och ståndpunkter och på forskarens förförståelse och tolkning av materialet (Miles & Huberman, 1994).

#### **3.3 Kvantitativ och kvalitativ metod**

Arbetet genomfördes genom en kvantitativ och en kvalitativ metod. En kvantitativ ansats strävar mot objektivitet och mätbarhet av insamlad data för att statistiska jämförelser och slutsatser ska kunna dras. Den kvantitativa forskningsansatsen vill förklara hur en individ känner och upplever saker och vill veta mängden individer som känner och upplever detta (Patel & Davidson, 2003).

En kvalitativ metod fokuserar på "mjuka" data, till exempel i form av kvalitativa intervjuer, vilka ofta innefattar verbala analysmetoder av textmaterial (Patel & Davidson, 2003). Den kvalitativa metoden är djupare och kan bland annat beskriva hur människor resonerar, hur de upplever situationer samt hur de ser på sig själva och sin omgivning (Hartman, 2004).

#### **3.4 Reliabilitet**

Reliabilitet avser en studies mätsäkerhet och tillförlitlighet vilket innebär att studien ska kunna upprepas och då ge samma resultat (Patel & Davidsson, 2003). En studies reliabilitet påverkas av hur väl den motstår slumpmässiga inflytanden. Exempel på dessa kan i en intervjustudie vara



felaktiga stickprov, intervjusituationen, tolkningsproblem och intervjuareffekten (Svenning, 2003). Intervjuareffekten bestäms av den intervjuandes erfarenhet och vana av att intervju. Genom minspel och kroppsspråk kan intervjuaren omedvetet visa gillande eller ogillande i olika frågor, ibland kan intervjuaren tom styra informantens svar (Svenning, 2003). Studier med samma syfte och samma metoder som upprepas för att bekräfta tidigare slutsatser kan på så sätt ge olika resultat. Reliabilitet i en kvalitativ studie med intervjuer kan främjas genom användningen av en halvstrukturerad intervjuguide. Reliabilitet i en enkätstudie främjas genom att förutsättningarna vid enkätundersökningen i största möjliga mån är desamma vid samtliga mättilfällen (Trost & Hultåker, 2007).

### **3.5 Validitet**

En studies validitet anger huruvida studien mäter det den avser att mäta (Kvale, 1997). Intern validitet avser kopplingen mellan empirin och teorin i arbetet (Svenning, 2003). I denna studie avser det intervju- respektive enkätfrågornas relevans till det som avses att mätas. Den externa validiteten syftar på yttre faktorer som kan påverka validiteten negativt, som exempelvis den tidsperiod på året då undersökningen genomförs eller val av urvalsgrupp som deltar i studien (Svenning, 2003). Begreppsvaliditet är ytterligare en typ av validitet som kan påverka resultatet. God begreppsvaliditet kan främjas genom att samtliga informanter får samma information angående studiens syfte samt genomgång och beskrivning av studiens upplägg. Begreppsvaliditet handlar också om att begrepp och uttryck som används i studien är förankrade och förklarade för informanterna för att missförstånd inte ska kunna ske. Kvale och Brinkmann (2009) menar att det kan vara mer komplicerat att fastställa en intervjuutskrifts validitet än dess reliabilitet. Orsaken ligger i tolkningsförfarandet eftersom det inte finns någon sann objektiv omvandling av muntliga utsagor till skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.6 Informationsinhämtande metoder**

Undersökningen utfördes genom enkäter och intervjuer. De två datainsamlingsmetoderna har både likheter och skillnader. Båda är metoder där information samlas in via frågor, men mängden respondenter som är möjliga att nå via de olika teknikerna skiljer sig åt. Vid intervjuer begränsas mängden data av att varje respondent intervjuas individuellt, till exempel öga mot öga eller via telefon. En annan nackdel är att respondenten inte kan förbli helt anonym, då denne intervjuas individuellt (Trost, 2005). Även om forskaren hävdar anonymitet, kan respondenten hämmas i att vara ärlig vid till exempel känsliga frågor, av rädsla för att informationen kan spridas. Fördelen med intervjuer är att forskaren kan följa upp de olika svaren med följdfrågor som tydligare klargör det respondenten uttrycker. På samma sätt kan forskaren försäkra sig om att respondenten förstått frågan rätt och svara på rätt sak, vilket genererar högre validitet (Trost, 2005).

Intervjuerna genomfördes med hjälp av öppna frågor och höll en kvalitativ semistrukturerad form vilket Kvale (1997) menar ger en möjlighet till att följa ett tema med relevanta frågor. Kvale menar också att en undersökning i denna form ger en möjlighet att göra förändringar vad gäller frågornas form och ordningsföljd om det krävs, för att kunna följa upp svaren och berättelserna från den intervjuade. Kvale och Brinkman (2009) menar att det är viktigt att intervjuaren har kunskap om ämnet som intervjuerna behandlar för att kunna ställa relevanta följdfrågor. En semistrukturerad modell utgår ifrån en intervjuguide, men tillämpar följdfrågor, vilket genererar fylliga svar från respondenten. Dessutom skapas konsensus om frågornas innebörd då semistrukturerade intervjuer ger intervjuaren möjlighet att förtydliga frågor som uppfattas som oklara eller som misstolkas av respondenten. Intervjudata blir på detta sätt mer meningsfull för studiens syfte (Kahlke & Schmidt, 2002).

Patel & Davidson (2003) menar att stor vikt bör läggas vid goda förberedelser inför intervjuerna. En viktig punkt vid intervjuerna är intervjuarens medvetenhet om vikten av hur intervjuaren tolkas av författaren. Kvale (1997) menar att hela intervjuprocessen är tolkningsbar och att intervjuaren har ett ansvar för att återge svaren på ett sätt som stämmer överens med den intervjuades intention. Genom frågor som ”tolkar jag dig rätt...?” och ”du menar då att...?”, ger intervjuaren den intervjuade en chans att rätta tolkningen.

Den kvantitativa ansatsen utgjordes av elevenkäter. Gruppenkäter är vanligt förekommande i skolor och i andra sammanhang då större grupper eller populationer är samlade och på så sätt lätt kan nås med ett frågeformulär (Trost & Hultåker, 2007). Vidare är en hög grad av standardisering är att föredra, vilket syftar till i vilken grad frågorna och situationen är densamma för alla de intervjuade. Formuläret bör se likadant ut för alla informanter och förhållandena under perioden enkäten besvaras ska vara lika (Trost & Hultåker, 2007).

### **3.7 Forskningsetiska principer**

Denna studie har tagit hänsyn till fyra etiska överväganden som Vetenskapsrådet (2002) förordar i sin publikation *Forskningsetiska principer inom humanistisk/samhällsvetenskaplig forskning*. Dessa handlar bland annat om hur intervjuaren tar den första kontakten med respektive respondent, platsen intervjun ska utspela sig på, den intervjuades anonymitet och intervjuarens tystnadsplikt (Kvale, 1997). Den första principen handlar om informationskravet, vilket uppfylldes genom att informanterna skriftligen och muntligen informerades om studiens syfte, tillvägagångssätt och användningsområde. Enligt Kvale (1997) innebär det att undersökningspersonerna informeras om eventuella risker och fördelar som kan vara förknippat med deltagande. En annan etisk riktlinje som är viktig att förhålla sig till är informerat samtycke (Kvale, 1997). Informanterna upplystes om att all medverkan var frivillig och att de kunde avbryta sin medverkan närhelst de önskade, vilket uppfyllde den forskningsetiska principen om krav på informanternas samtycke (Vetenskapsrådet, 2002). Genom att enkäten fylldes i anonymt och genom att de inspelade intervjuerna avpersonifierades och transkriberades och inspelningarna därefter raderades för att inte kunna härledas till specifika individer, samt att ingen utomstående gavs tillgång till insamlad data, uppfylldes den tredje etiska principen som handlar om kravet på konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2002). Den fjärde etiska principen handlar om nyttjandekravet vilket innebär att materialet endast användes till det ändamål det var avsett för, därefter förstördes enkäterna och de transkriberade intervjuerna (Vetenskapsrådet, 2002).

### **3.8 Urvalsgrupper**

Informanterna i intervjuundersökningen utgjordes av fyra bildlärare inom gymnasieskolan. Urvals begränsningen styrdes av lärarnas tillgänglighet, men också av praktiska skäl, då bearbetning av intervjudata tar mycket tid i anspråk (Trost, 2005) och studien förutom de fyra intervjuerna även innefattar en enkätundersökning. För att skapa en rimlig arbetsbelastning inom tidsramen av studien rekommenderar Trost (2005) att begränsa undersökningen till att omfatta fyra eller fem intervjuer. Två av intervjuerna i denna undersökning spelades in och två genomfördes genom anteckningar. För att värna om intervjuinformanternas integritet redovisas inte intervjuerna i sin helhet, däremot stöds resultaten av citat. De olika informanterna har fått benämningarna A, B, C och D.

Enkäterna genomfördes bland 104 elever inom gymnasieskolan. Samtliga elever som medverkade i studien deltog i någon form av bildundervisning (obligatorisk eller självvald). Urvalet var således inte slumpmässigt, utan gjordes utifrån att informanterna förväntades ha en inblick i och erfarenhet av bildämnet på gymnasiet för att ge studien relevanta resultat. Att nyttja en

statistiskt representativ urvalsgrupp är ett vanligt tillvägagångssätt vid en kvalitativ studie (Denscombe, 2009). Urvalet av elever genomfördes med hjälp av bildlärarna, för att skapa en urvalsgrupp bestående av elever ur klasser med olika inriktningar, både elever som gick på Estetiska programmet och elever från andra program, detta för att uppnå en så stor spridning som möjligt inom den statistiskt representativa urvalsgruppen (Trost, 2005). 68 % av informanterna i urvalsgruppen var tjejer och 32 % var killar. Knappt hälften (48 %) av informanterna gick i årskurs två, 38 % gick i årskurs ett och 14 % av informanterna gick sitt tredje och sista år på gymnasiet.

### 3.9 Bortfall

Samtliga tillfrågade informanter deltog i intervjustudien. Vid två av intervjutillfällena avböjde informanterna inspelning av intervjuerna, vilka då genomfördes genom noggranna anteckningar med följdfrågor. Hörbarheten vid de två inspelade intervjuerna har varit god. Samtliga elever som tillfrågades om medverkan i enkätundersökningen deltog. De frågor som lämnades obesvarade har redovisats separat i resultaten, liksom svar som "vet ej" och svar som varit ospecificerade. Det finns således inget bortfall att redovisa.

### 3.10 Undersökningsupplägg

Intervjuerna genomfördes under veckorna 49 till 51 år 2009. Informanterna kontaktades via telefon eller uppsöktes personligen. Vid den första kontakten presenterades studien och dess syfte, samt information om att intervjuerna ämnades spelas in. Samtliga tillfrågade informanter tackade ja till att delta och tid för intervjun bestämdes. Samtidigt som tid och plats bekräftades via e-post, bifogades även informationsmaterial med begreppsförklaringar (bilaga 1). Samtliga intervjuer genomfördes på informanternas arbetsplats på utvald ostörd plats. Informanterna informerades om de etiska regler som en studie av detta slag omfattas av, det vill säga att allt deltagande var frivilligt, intervjuaren försäkrar anonymitet och nyttjandekrav samt att intervjuerna när som helst kunde avbrytas (Vetenskapsrådet, 2002). Två av intervjuerna spelades in med hjälp av bandspelare och två intervjuer genomfördes med hjälp av anteckningar och följdfrågor. Intervjuerna tog mellan 45 och 120 minuter att dokumentera.

Enkätundersökningen genomfördes under veckorna 49 till 51 år 2009. Bildlärarna på gymnasieskolan deltog i urvalet av informanter till enkätundersökningen. Tid och plats bestämdes med bildlärarna. Informanterna tillfrågades om medverkan i undersökningen under inledningen av ordinarie bildlektion i direkt anslutning till enkätstudiens planerade genomförande. Studiens syfte och upplägg presenterades och information gavs om de etiska regler i form av informationskrav, frivillighet, anonymitet samt nyttjandekravet som omfattar en enkätstudie av detta slag (Vetenskapsrådet, 2002). Samtliga tillfrågade informanter tackade ja till att delta.

### 3.11 Informationsbearbetning och analys

Utifrån studiens syfte och forskningsfrågor var det nödvändigt att kunna överblicka enkätresultatet och göra jämförelser mellan de olika enkätfrågornas svar, varför enkätdata sammanställdes i databehandlingsprogrammet SPSS i form av histogram. För att kunna jämföra svaren kategoriserades enkätsvaren inledningsvis genom en uppdelning utifrån om svaren angav intrinsikala värden, instrumentella värden, både intrinsikala och instrumentella värden, inget värde, ospecificerat svar, vet ej, blankt (inget svar angett), obligatoriskt ämne samt brist på annat (se bilaga 3a och b). Därefter matades data in i SPSS.

Enligt Kvale (1997) är det viktigt att innan intervjuer genomförs, försöka klargöra *vad* som ska analyseras (ämnet för intervjun) och *varför* (syftet med intervjun). Detta styr i sin tur hur det är

lämpligt att gå tillväga vid själva analysen. Om syftet är att jämföra olika grupper, bör analysen vara systematisk och genomföras på samma sätt för varje grupp. Men, menar Kvale (1997), om syftet är att ta utforska hur varje individ uppfattar olika situationer, som det är i denna undersökning, är det mer lämpligt att följa olika intressanta infallsvinklar hos varje intervjuperson. När det gäller metod finns det inte något "mirakelmedel" (Kvale 1997, s. 164), som fungerar som en generell mall för analys. Kvale (1997) menar att det är viktigt att ställa upp olika tolknings-sammanhang för att tydliggöra på vilka premisser vi tolkar materialet eftersom det annars finns många fallgropar vid tolkningen. Exempel på sådana fallgropar är enligt Kvale (1997) till exempel i vilken kontext vi tolkar ett material; författarens avsedda mening med texten, eller den mening som texten har för oss idag. En annan fallgrop är "snedvriden subjektivitet" som innebär att den tolkande enbart fäster sig vid de delar i materialet som befäster den tolkandes egen uppfattning och bortser från bevis som pekar åt annat håll. En tredje svårighet är om materialet ska tolkas bokstavligt eller efter den känsla den förmedlar. Enligt Kvale (1997) är det inte de många tolkningsmöjligheterna av materialet som är problemet, utan att de forskningsfrågor som utarbetats inför intervjuerna inte varit tillräckligt väl formulerade.

Intervjuerna analyserades via en tolkningsmodell för kvalitativ data beskriven av Miles och Huberman (1994) och Kvale (1997). Ad hoc är en taktik som används för att skapa mening i materialet men syftar inte till någon generell metod i analysen utan en ständig växling sker mellan olika tekniker (Kvale, 1997). Genom att materialet bearbetas flera gånger, överskådligt växelvis med djuptolkande, kategoriserande och så vidare, kan strukturer och sammanhang kristalliseras som vid en första genomläsning inte upptäcktes. Analysen vid intervjustudien i denna undersökning går att härleda till Ad hoc-taktik. De inspelade intervjuerna transkriberades ord för ord och märktes med bokstäverna A, B, C samt D för att garantera respondenternas anonymitet, därefter raderades inspelningarna. Utskrifterna lästes igenom ett flertal gånger för att skapa en djupare förståelse för informanternas upplevelser och uppfattningar. Därefter skrevs texten om genom meningskoncentrering där långa uttalanden omformulerades till korta koncisa formuleringar som speglade textens väsentliga innehåll. Materialet kodades därefter genom en öppen kategorisering där rubriceringar gjordes, utifrån textens innehåll. Innehållsrubrikerna jämfördes och grupperades sedan utifrån gemensamma beröringspunkter, vilket reducerade antalet rubriker som utmynnade i sex teman; *bildämnets funktion, lärarnas intentioner, det viktigaste lärandet, styrdokument och handlingsutrymme, de instrumentella värdenas tyngd och konkretisering* samt *utfall och hämmande faktorer*.

## 4. Resultat

Resultatet är uppdelat i två delar, ett intervjuresultat och ett enkätresultat. Intervjuresultatet ämnar belysa de två första forskningsfrågorna *Vilket syfte uttrycker lärarna att bildämnet har i gymnasieskolan?* samt *Vilken tyngd har bildämnets instrumentella värden i undervisningen?* Enkätresultatet i sin tur syftar till att klarlägga de två efterföljande forskningsfrågorna *Vilken funktion upplever eleverna att bildämnet har i gymnasieskolan?* samt *Vilken betydelse lägger eleverna vid bildämnets olika värden?*

### 4.1 Intervjuresultat

Intervjuresultaten har till stor del kategoriserats utifrån intervjufrågornas strukturering. Lärarnas perspektiv har varit utgångspunkten för intervjuerna, vilket innebär att lärarna gett uttryck för egna subjektiva upplevelser, tolkningar och erfarenheter i intervjusvaren. Detta innebär att bildämnets olika värden kan ha betonats olika och getts olika fokus av de olika lärarna. Intervjusvaren har granskats utifrån hur bildämnets intrinsikala respektive instrumentella värden uttrycks, i syfte att klargöra vilken betydelse och vilket utrymme dessa värden har i den praktiska undervisningssituationen.

#### 4.1.1 Bildämnets funktion

Samtliga informanter räknade upp både instrumentella och intrinsikala värden då de beskrev bildämnets funktion i gymnasieskolan. Intrinsikala värden som att utveckla en förmåga till kommunikation genom estetiska uttrycksformer, intresse för kultur och skapande i stort samt kompetens inför kommande yrkesliv beskrevs. Andra exempel på bildämnets funktion som nämndes var stimulering av kreativitet, främja personlig utveckling och självförtroende samt problemlösningsförmåga vilka samtliga är instrumentella värden.

#### 4.1.2 Lärarnas intentioner

Informanterna A och B upplevde skillnader i intentionerna med bildämnet beroende på vilken elevgrupp de jobbade med. Informant A såg en skillnad i bildämnets fokus mellan de grupper som gick kortkurser och de grupper som läste på det estetiska programmet. Informant A menade att bildämnet inom det estetiska programmet på gymnasiet fungerade som grund och förberedelse för vidare konstnärliga studier genom utveckling av både intrinsikala och instrumentella värden. Intentionen informant A hade med bildämnet var bland annat att ge eleverna möjlighet att arbeta med något skapande, utveckla idéer, utveckla problemlösningsförmågan, förbättra teknik, väcka nyfikenhet, främja problemlösning samt göra eleverna uppmärksamma på den egna kreativa estetiska processen. Intentionen att eleverna skulle förbättra sin teknik inom bildområdet, bildanalys och estetisk komposition utgjorde intrinsikala värden, övriga intentioner knyter an till instrumentella värden som tankeverksamhet och dess överspridningseffekt (Elsner, 2000). Informant A uttryckte att den snäva tidsaspekten för kortkurserna innebar att fokus i dessa kurser mestadels låg på de intrinsikala värdena som handlagsträning inom olika bildtekniker. Informant A menade att en fokusering på instrumentella värden kräver tid för reflektion och för att kunna utläsa resultat. Av denna anledning fick de instrumentella värdena inte lika stort fokus inom de kortare kurserna. Informant B menade å andra sidan att bildämnets funktion i grupper med skickliga och sociala elever i större grad fokuserade på det tekniska kunnandet, vilket innebar att bildämnets intrinsikala värden dominerade mest i dessa grupper. I grupper med svaga elever gällde det omvända enligt informant B, där bildämnet i högre grad fungerade som medel att nå andra mål som exempelvis för att stärka självförtroendet och främja den personliga utvecklingen.

Informant A var mån om elevernas inflytande över bildarbetet och därför fick eleverna styra mycket av innehållet utifrån egna intressen. Informant D såg en framgångsfaktor för lärandet i att bildämnet både innefattar praktik och teori:

... där kan man ju tycka att vi som bildlärare har en stor förtjänst just för att vi alltid får kombinera teori med praktik. Att det är gynnsamt ur den synpunkten att man lär sig saker bättre, genom att få göra bägge delarna, både teoretiskt och praktiskt.

Intentionen med bildämnet för informant C var att stimulera elevernas kreativitet och egna tänkande inom bildområdet. Dessa funktioner tangerar de instrumentella värdena. Informant C önskade också kunna sporra eleverna till reflektion över det egna hantverket och de olika bildmediernas uttryckssätt och utgår därmed från bildämnets intrisikala värden.

#### 4.1.3 Det viktigaste lärandet

Samtliga informanter lyfte fram de instrumentella värdena självförtroende, självkänsla och välbefinnande som viktiga värden att stärka hos eleverna. Informant A betonade vikten av att få eleverna att nå känslan av att vara utvecklingsbara genom att medvetandegöra dem om den kreativa processen som handlar om att tro på den egna förmågan och att reflektera över de framsteg som görs, vilket sporrar dem ytterligare. Informant B betonar vikten av att eleven ska nå en känsla av förtrogenhet och trygghet i skapandet och att eleven ska medvetandegöras om sin kreativa process, att se och reflektera över sin lärandeprocess. Informant A talade om bildämnet som ett andningshål och menade att bildämnet fungerade som ett tillfälle för välbefinnande i en i övrigt stressig och teoretisk studiemiljö, samtidigt som det var av stor vikt att stödja eleverna i sin utveckling när det gäller tron på den egna förmågan. En liknande uppfattning uttrycktes av Informant C:

... det viktigaste med en ungdomsgrupp, det är att de blir sedda och att man försöker hjälpa dem framåt, visar på möjligheter och att de också möjligen behåller en positiv inställning...

Lärande är kopplat till välbefinnande och personlig utveckling vilka ingår i instrumentella värden (Elsner, 2000). Informant D lyfte fram vikten av att bjuda in det lustfyllda i skapandeprocessen och hur denna lust sedan främjar elevens självförtroende och självkänsla:

... jag tycker det är jätteviktigt att de känner en lust att uttrycka sig, att det verkligen är kul och intressant med bild. Att de precis känner lusten att göra det här, det tycker jag är jätteviktigt och att de litar till sitt eget skapande.

Även informant B talade om vikten av att fånga eleven utifrån hans/hennes intresse för att skapa en positiv känsla inför ämnet för att därefter möjliggöra en god utgångspunkt för det kreativa arbetet. Informant C menade att det lustfyllda skapandet kunde försvåras av elevernas fokusering på betyg. I dessa fall fungerade betygen som en bromskloss för kreativiteten och det tillåtande experimenterandet och utforskandet som till exempel präglar kreativitet och flow.

... och så måste vi visa på gränserna vid betygsättning, så det är viktigt. Det har blivit en konflikt, det kan förstöra mycket...//... det tråkiga är att lusten kan förstöras med betygen.

Intrisikala värden poängterades som viktiga lärdomar inför framtiden. Informant D menade att det också var viktigt att lära eleverna att se bildämnet ur ett vidare perspektiv, inte bara avgöra om något är fint eller fult, utan fundera över vad bilden kan stå för och hur eleverna reflekterar

och tolkar bilder. Detta, menade informant D, kan generera ett intresse för bild och kultur i olika former inför framtiden.

#### 4.1.4 Styrdokument och handlingsutrymme

På frågan om vilka punkter eller områden i styrdokumenten informanterna tagit fasta på i sin bildundervisning lyftes både intrinsikala och instrumentella värden fram. Samtliga informanter utgick från program mål och kursplaner då de resonerade kring styrdokumenten och det handlingsutrymme som lämnades till dem. Beroende på kursens omfattning, vilken nivå kursen låg på samt om den var obligatorisk eller inte, uppfattades kursplanerna fokusering ligga på olika värden enligt informanterna. Informant A menade att kortkurserna höll en generell formulering om elevinflytande och skapande, medan de längre kurserna som ofta tillhörde det estetiska programmet och därmed var självvalda av eleven, höll en helhetssyn som dessutom innefattade instrumentella värden som elevens tankeverksamhet och personliga utveckling. Informant B menade att en helhetssyn utifrån styrdokumenten styrde utformningen av bildundervisningen, men att ramfaktorer som bland annat tidsbegränsningar och elevgruppernas storlek resulterade i att vissa delar ur styrdokumenten fick mer utrymme och andra mindre. Även informant D beskrev denna urvalskonsekvens genom att skildra svårigheterna att i kortkurserna inrikta bildämnet mot det program eleverna läste, då grupperna ofta utgjordes av elever ur flera program, relevantalet var stort och styrdokumenten var omfattande. De intrinsikala värden informant B lyfte fram som prioriterade var att stärka personliga uttrycksätt inom bildämnet genom att undersöka och utveckla bildämnets bredd så mycket som möjligt utan att skapa stress hos eleverna. De prioriterade instrumentella områden som informant B lyfte fram var värdegrund, förebild och fostran i syfte att skapa individer för framtiden. Andra instrumentella värden informant B nämnde var kreativitet och estetiska läroprocesser. Även informant C talade om att nyttja de estetiska läroprocesserna för

... att träna i att ta ställning i varför jag gör så eller så och varför valde jag det eller det?  
Det finns så många ställningstaganden som är unika och det tycker jag är nästan det mest fascinerande

Kreativitet nämndes också av informant C som en viktig prioritering "att utveckla förmågor att skapa och uttrycka sig för att skapa sina unika verk". Både estetiska läroprocesser och kreativitet ses som förmågor med överspridningseffekt, vilka ingår under det instrumentella värdet tankeverksamhet (Elsner, 2000). Informant C uttryckte även vikten av intrinsikala värden: "I kursmålen är det viktigt att de får utveckla sin förmåga att skapa och uttrycka sig inom bildområdet". Genom olika resonemang gav informanterna uttryck för att intrinsikala och instrumentella värden utvecklades parallellt då bildanalys, reflektion och diskussioner som sker i grupp samtidigt skapar ett socialt bekräftande och ett välbefinnande för de medverkande. C framhåller att

... det här att man blir sedd av varandra, man gör bilder och så tittar man på varandras bilder, man kan ge uttryck för och reflektera över andras bilder och över sina egna och föra en dialog som är intressant... det är som kärnan i det hela.

Informant A menade att prioriteringar behöver läggas på de delar i styrdokumenten som anspelar på bildämnets möjligheter till kreativa utmaningar och som främjar elevens tankeverksamhet istället för att enbart fokusera på teknisk handlagsträning med förlaga. Detta menar informant A skapar ett rikare liv för eleven genom att medvetandegöra honom/henne om det egna valet i varje situation och den pågående skapandeprocessen vilket främjar den personliga utvecklingen.

#### 4.1.5 De instrumentella värdenas tyngd och konkretisering

På den direkta frågan angående vilken tyngd och betydelse den instrumentella kunskapen har i undervisningen poängterar samtliga informanter dess vikt. Informant A menar att det är viktigt att tillvarata de kreativa tekniker bildämnet kan erbjuda och att exempelvis visa på paralleller mellan tidiga vetenskapsmän och konstnärer för att på så sätt skapa en förståelse för att lärande är gränsöverskridande och multimedialt. Detta menar informant A är av stor vikt för alla elever oavsett program och inriktningar. Informant B tyckte sig se en skillnad i behov hos olika grupper och menade att lågpresterande elever hade större behov av att få de instrumentella värdena formulerade och förmedlade. Högpresterande elever hade en annan syn på bildämnet menade informant B och därför fördes aldrig en diskussion kring bildämnets instrumentella värden med dessa elever. Informant B menade att de instrumentella värdena verkade under ytan och att de var så självklara att eleverna fick till sig dem ändå. Informant C menade att det var svårt att skilja de intrinsikala och de instrumentella värdena åt, eftersom de samverkar och går in i varandra.

... det ena går in i det andra... det handlar om reflekterande, vad har man för tankar och idéer om det man gör... hur motoriskt utvecklad är jag för att kunna åstadkomma olika grader av lärande...

Informant C ansåg att de intrinsikala värdena var mer konkreta än de instrumentella, och att det därför var lättare för eleven att få syn på de intrinsikala värdena och därför fokusera på dessa. De instrumentella värdena å andra sidan främjades av de intrinsikala, men på ett djupare plan som inte alltid observerades eller medvetandegjordes för eleven. Avgörande för de instrumentella värdenas förankring hos eleven menade informant C var hur intresserad och motiverad eleven var av ämnet i sig.

det hänger ju ihop så mycket, också det där (...) hur motiverad är man för att gå in i det här och lära mig det och liksom utveckla mig i det (...) Det är en stor del som handlar om motivation och intresse.

Informant D såg den personliga utvecklingen med parametrarna ökad självkänsla, självförtroende och kreativitet som det viktigaste instrumentella värdet för eleven sett ur det treårsperspektiv som gymnasiet utgör. Genom att hänvisa till arbetsmarknadens ökade krav på trygga och kreativa individer menade informant D att utvecklingen av dessa egenskaper borde väga tungt i en skola som ska forma individer anpassade för ett samhälle i ständig förändring. Samtidigt påtalar informant D klyftan mellan styrdokumentens formuleringar kring kreativitet som en förmåga med överspridningseffekt och de vetenskapliga avfärdandena gällande de instrumentella värdenas mätbarhet och giltighet.

och man kan påstå allt det här om att det är viktigt för tankeverksamhet och personlig utveckling och att det ska slå an på andra ämnen i skolan, men likafullt avfärdas det med att det inte är vetenskapligt bevisat

På frågan om hur informanterna konkretiserade sina intentioner med bildämnet i undervisningssituationen skilde sig de fyra beskrivningarna åt. Informant A beskrev de instrumentella värdena och hur arbetet med dessa konkretiserades. Inga separata lektioner planerades för detta, istället nyttjades naturliga situationer till att diskutera specifika instrumentella värden då de uppenbarade sig. Ibland fungerade dessa som en motivationsfaktor för eleverna och ibland ville informanten tydliggöra instrumentella värden i lärandet som eleven gett uttryck för men kanske inte själv reflekterat över. Vissa tillfällen diskuterades de instrumentella värdena som exempelvis



kreativitet ur olika perspektiv, bland annat som en nyttig förmåga att utveckla för framtiden, men också för att knyta ihop olika områden och få eleven att se samband och bredda sin begreppsbildning. Informant B preciserade inte det konkreta arbetet med de instrumentella värdena, men uttryckte att dialogen var viktig för att förankra intentionen med bildämnet hos eleverna. Inte heller informant C lyfte några konkreta exempel för hur arbetet med de instrumentella värdena konkretiserades, utan inriktade sig på intrisikala värden och på beskrivningar om hur olika uppgifter presenterades för eleverna. Informant D avsatte inte separata lektioner för att arbeta med instrumentella värden, men menade precis som informant A att det handlade om att ta tillvara på de tillfällen då dessa diskussioner uppkom naturligt för att de skulle falla i god jord hos eleverna och att de instrumentella värdena ofta pågick parallellt med de intrisikala. Informant D uttryckte detta med att "varje uppgift stimulerar ju både tankeverksamhet, motorisk färdighet och personlig utveckling".

#### **4.1.6 Utfall och hämmande faktorer**

Samtliga informanter upplevde att utfallet av vad de ville lära ut kontra vad de uppfattade att eleverna lärde sig till stor del berodde på elevernas inställning till bildämnet och elevernas inställning till den egna förmågan. Elevernas förväntningar av vad bildämnet skulle ge dem och förutbestämda meningar om ämnet styrde till stor grad utfallet av undervisningen menade informanterna. Informant D menade att inställningarna kunde variera mellan roligt, tråkigt, lätt eller slött och att motivationen kunde styras av allt från att enkelt få ett högt betyg, att kunna slappa och ta det lugnt till att uthärda tristess. Informant A menade att det fanns ett spann från de som hade full förståelse, både på ett intrisikalt plan och på ett instrumentellt plan till de som inte alls förstod. De som var intresserade och motiverade hade bättre och djupare förståelse än de som var uthärdande och ointresserade ansåg informant A. Enligt informant B var det svårare att upptäcka förståelsen och kunskapen hos eleverna gällande de instrumentella värdena, medan det var lättare att visa förståelse och kunskap när det gäller de intrisikala värdena som i sin natur är mer konkreta. Informant C kopplade utfallet av undervisningen till intrisikala värden som elevers olika grundkunskaper och förutsättningar då de kommer till gymnasiet. Informant C menade att elever med bättre grundkunskaper fick ut mer av undervisningen på flera plan än övriga elever.

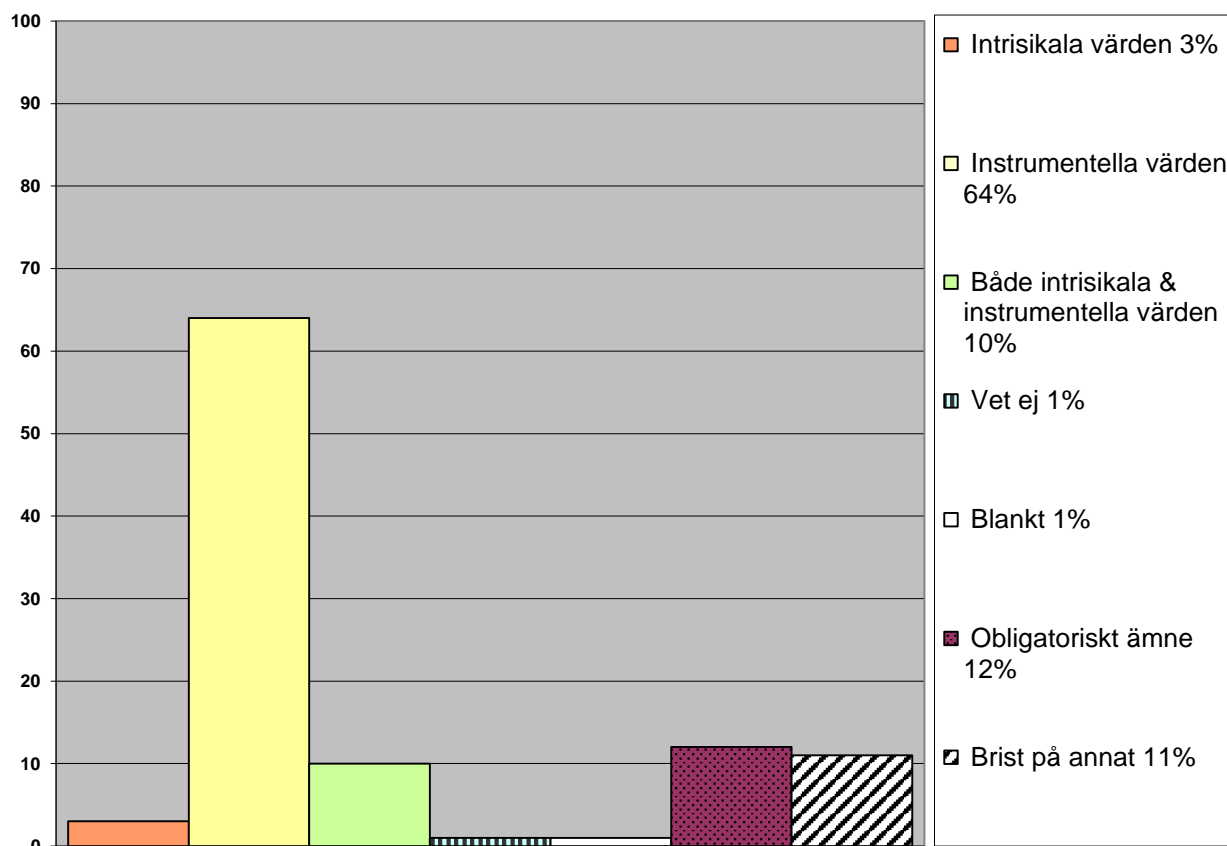
Av de faktorer som fungerade hämmande för att lärarnas intention med bildämnet skulle få förståelse hos eleverna nämnde flera av informanterna förhållanden som elevernas brist på intresse, sociala och mentala svårigheter och olika miljöaspekter som dåliga lokaler, utrustning eller brist på material. Informant B nämnde tidsbrist som en faktor som hämmar föresatserna att arbeta mer djupgående med instrumentella värden och menade att det kan vara anledningen till att det upplevs enklare och mer realistiskt att arbeta med de intrisikala värdena. Informant D menade att för högt ställda krav tillsammans med dålig motivation kan hämma eleverna och informant C lyfte gruppstorlekens betydelse och betygens påverkan på utfallet. Samtliga informanter nämnde att det förväntade utfallet inte alltid stämde överens med det eleverna gav uttryck för att ha lärt sig vid utvärderingar och betygsamtal och betonade att en viktig faktor för att förbättra utfallet var en större tydlighet från läraren när det gäller intentionen med bildämnet.

#### **4.2 Enkätresultat**

Under denna rubrik presenteras resultatet av enkätundersökningen. Då enkäten bestod av öppna frågor för att i minsta möjliga mån styra elevernas svar, har svaren bearbetats och kategoriserats utifrån dess tillhörighet när det gäller intrisikala eller instrumentella värden. Svarkategorierna delades upp i endast intrisikala värden, endast instrumentella värden, både intrisikala och instrumentella värden, inget värde, ospecificerat, brist på annat, vet ej, blankt (inget svar) samt

obligatoriskt ämne. Vid varje frågas resultatredovisning ges exempel på de elevsvar som de olika kategorierna representerar.

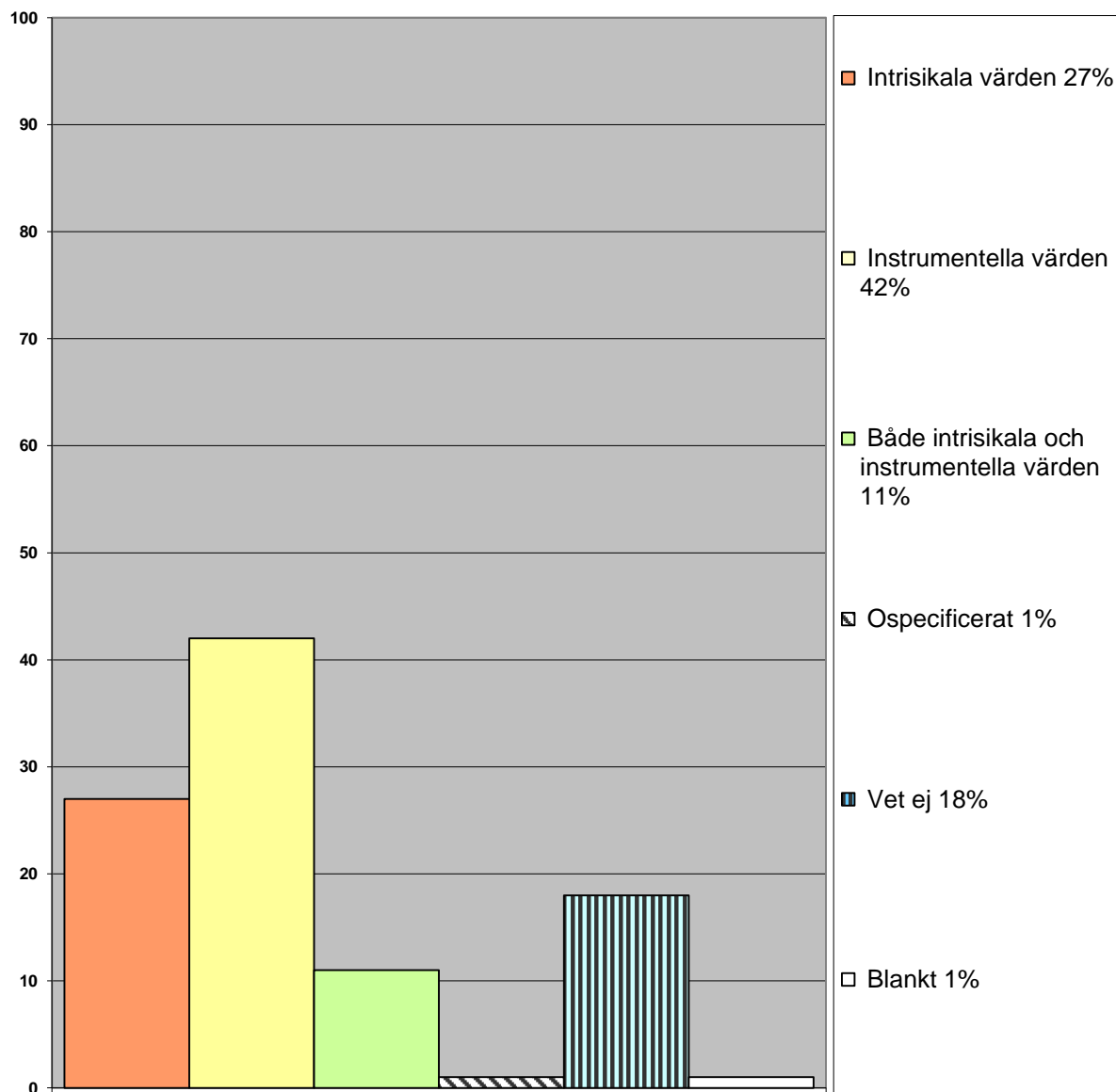
Enkätens första fråga handlade om varför eleven valt bild på gymnasiet. Målet var att kartlägga vilka värden, intrinsikala eller instrumentella, som haft störst betydelse för eleven vid valet av bild på gymnasiet. Kategorin intrinsikala värden innefattade svarsexempel som bildteknik, estetisk förmåga samt förberedelse för framtida yrke. Den instrumentella kategorin inrymde svar som kreativitetsträning, roligt, passion, paus, avkoppling, slött samt taktiskt val (bra på ämnet= bra betyg).



Figur 1. Varför har eleven valt bild på gymnasiet? Anger andel elever i procent.

64 % av eleverna angav instrumentella värden som motivering till valet av ämnet bild vilket kan jämföras med de intrinsikala värden som motiverat 3 % av eleverna till att välja bildämnet på gymnasiet. Andelen elever som valt bildämnet utifrån både intrinsikala och instrumentella värden utgjordes av 10 %. För ca 12 % av eleverna var bildämnet inte ett eget val, utan ett obligatoriskt ämne som ingick i utbildningen. Ungefär 11 % hade valt bild "i brist på annat", vilket inte förklaras närmare.

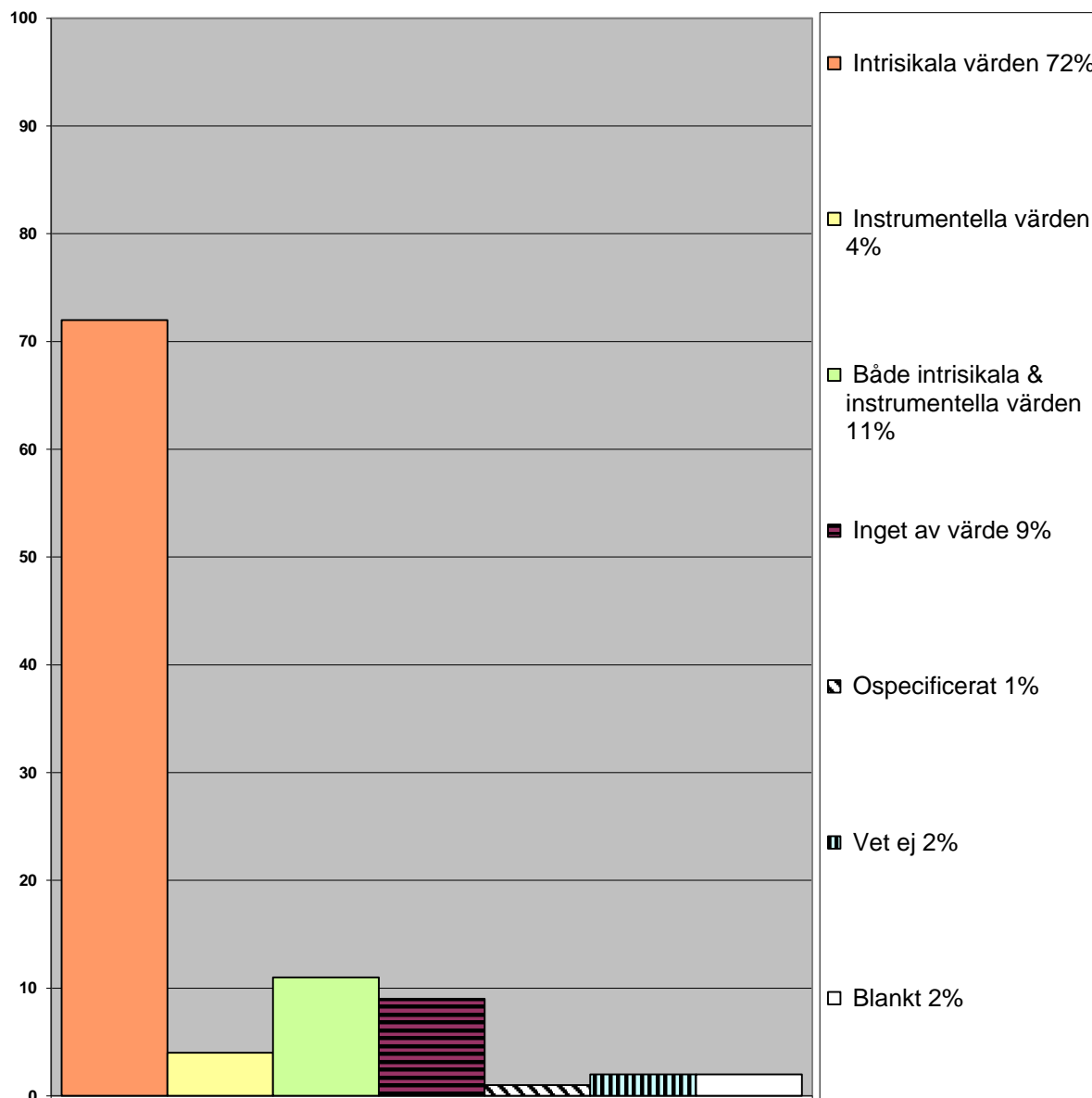
Fråga två i enkäten gällde vilket syfte eleverna antog att bildämnet hade på gymnasiet. De intrinsikala värden som eleverna räknade upp innefattade utveckling av bildtekniker, ökning av det kulturella intresset, utveckling av det estetiska sinnelaget (känsla för form och färg) samt förberedelser och baskunskaper för framtida studier och arbete. De instrumentella värden som räknades upp var utveckling av kreativitet, möta elevers behov av att få ägna sig åt ett roligt ämne, avkoppling och paus, utveckling av problemlösningsförmåga, kommunikation, tålamod och finmotorik samt personlig utveckling. Det ospecificerade värdet avser svaret "olika syften".



Figur 2. Vad tror eleven är syftet med bildämnet på gymnasiet? Anger andel elever i procent.

42 % av eleverna antog att syftet med bildämnet på gymnasiet endast grundade sig på instrumentella motiv. Knappt 27 % förmodade att syftet grundade sig på intrinsikala värden. En grupp elever på 11 % nämnde både intrinsikala och instrumentella värden. Nästan 20 % lämnade svaret att de inte visste vad syftet med bildämnet på gymnasiet var.

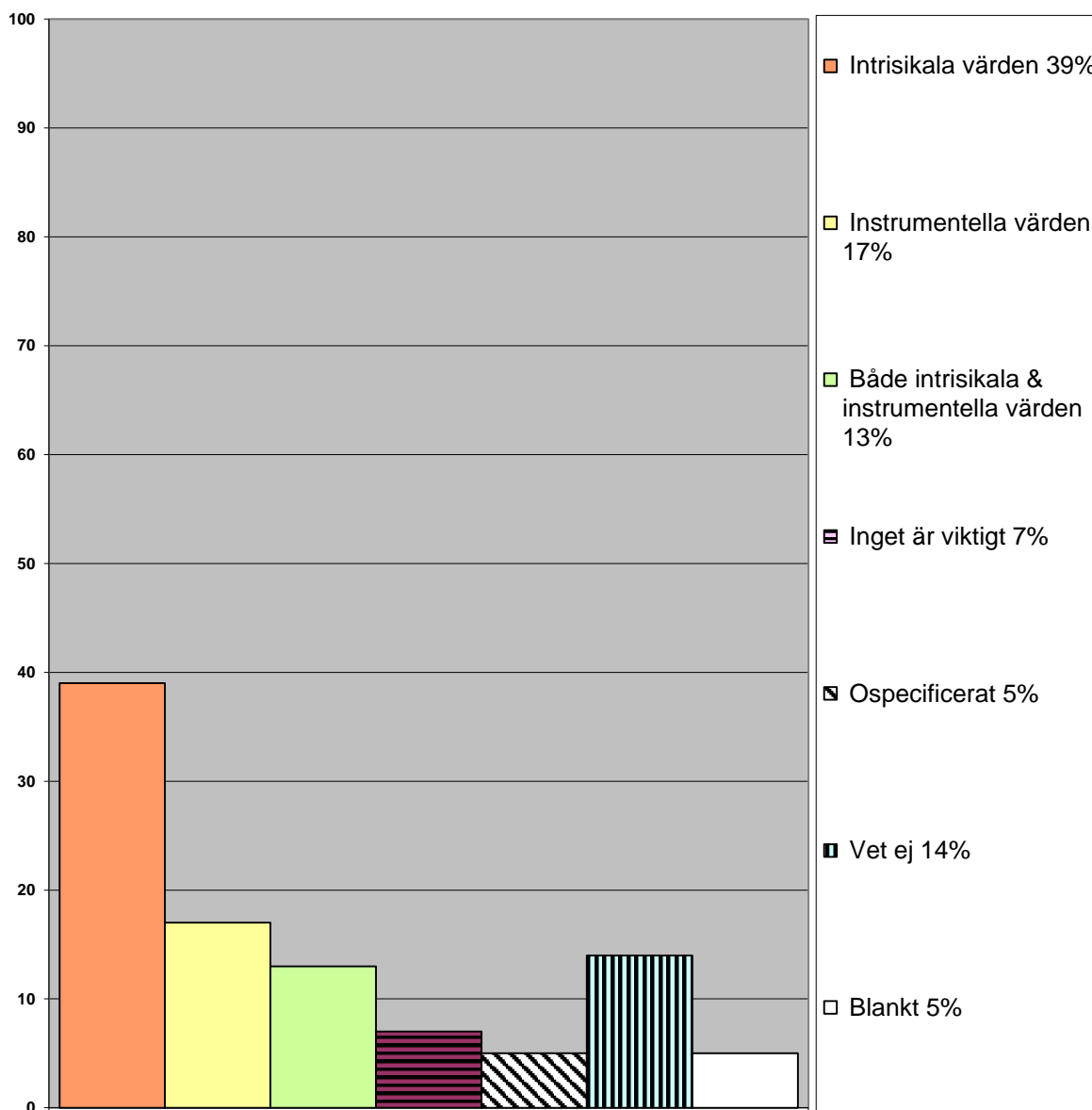
På fråga tre efterfrågades exempel på vad eleverna ansåg sig ha lärt sig genom bildämnet. De intrinsikala värden eleverna räknade upp handlade om bildtekniker, bildkunskap, estetisk perception samt kulturella värden. Instrumentella värden som nämndes innefattade kreativitet, avkoppling/paus, tankeverksamhet, samt motorisk färdighet. Den ospecificerade kategorin avser svaret "olika saker".



Figur 3. Vad anser sig eleven ha lärt sig genom bildämnet? Anger andel elever i procent.

En stor del av informanterna (72 %) nämnde exempel som enbart innefattade intrinsikala värden. De elever som räknade upp exempel med enbart instrumentella värden uppgick till knappt 4 %. 11 % av informanterna svarade med både intrinsikala och instrumentella värden. En grupp på 9 % av eleverna ansåg att de inte lärt sig något alls genom bildundervisningen.

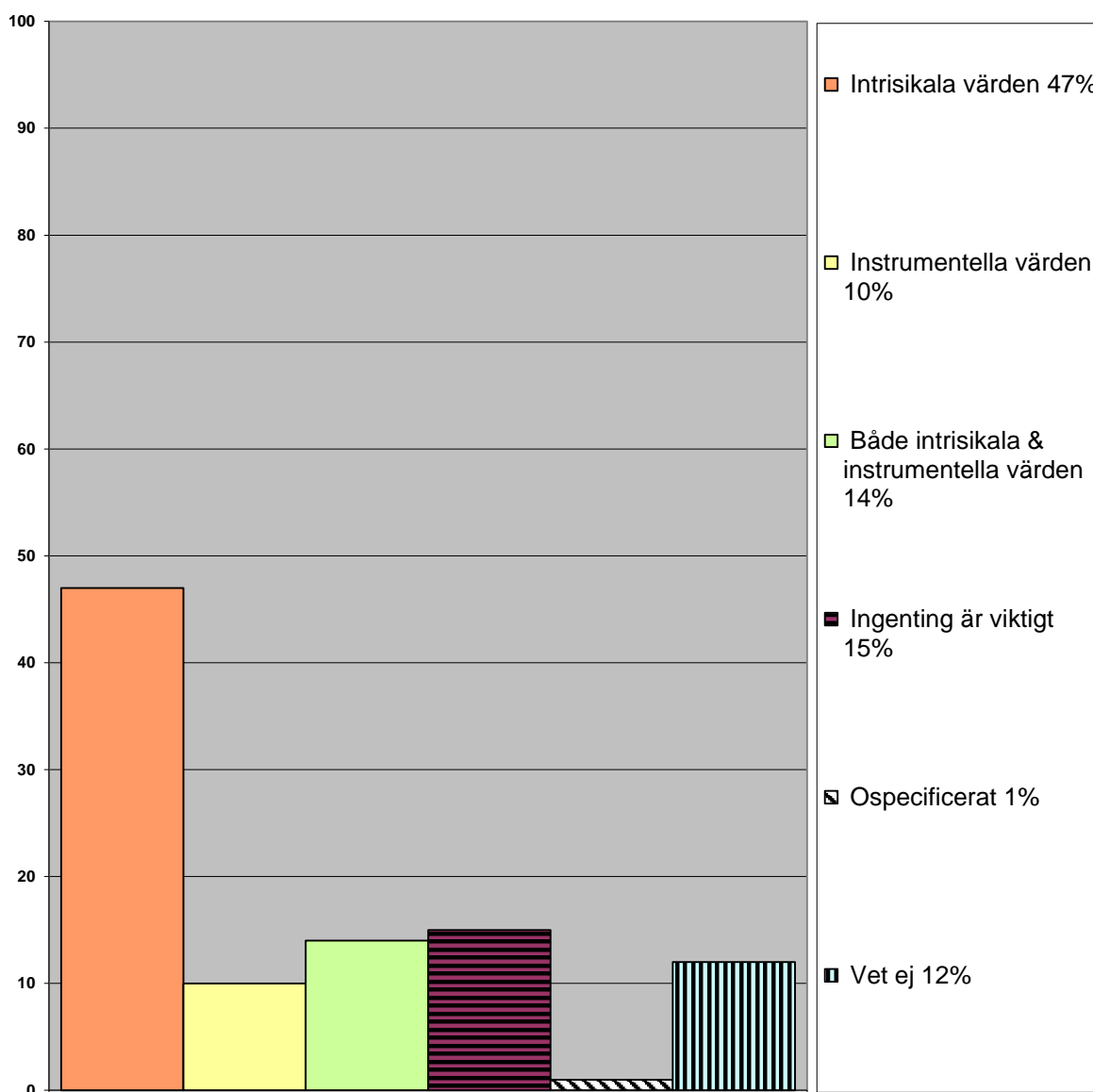
Under enkätens fjärde fråga ombads eleven ge exempel på det viktigaste de lärt sig genom bildämnet. De intrisikala värden informanterna nämnde innefattade bildtekniker, bildkunskaper, att skapa samt estetisk perception. Exempel som gick under instrumentella värden handlade om läroprocessen, kreativitet, tankeverksamhet, personlig utveckling (ökad självkänsla), att ha roligt, avkoppling, kommunikation samt motorik/handlag. Kategorin ospecificerat avser svaren "allt är viktigt".



Figur 4. Vad anser eleven vara det viktigaste lärandet genom bildämnet? Anger andel elever i procent.

39 % av eleverna angav viktiga lärdomar med enbart intrisikala värden. 17 % nämnde enbart instrumentella värden och 13 % räknade upp både intrisikala och instrumentella värden som de viktigaste erfarenheter de fått genom bildämnet. Ca 14 % gav svaret att de inte visste vad de viktigaste lärdomarna var och ungefär 7 % av informanterna tyckte inte att något alls var viktigt. Ca 5 % av informanterna (under kategorin ospecificerat) ansåg att allt var viktigt och resterande 5 % informanter lämnade ett blankt svar.

Enkätens femte och sista fråga handlade om vad eleverna såg för nytta i framtiden med de lärdomar och erfarenheter de tagit till sig genom bildämnet. Informanterna räknade upp intrinsikala värden som innefattade bildteknik för framtida yrke, utbildning eller hobbyverksamhet, kulturella värden samt estetisk perception. De svar som gick under kategorin instrumentella värden innefattade kreativitet, avkoppling/stresshantering, kommunikation, tankeverksamhet, roligt/kul samt motorik. Under kategorin ospecificerat ingår svaret "jag ser all nytta". Vilket kan förklaras med att eleven ansåg sig ha all nytta av bildämnet i sitt framtida liv, utan att specificera vad detta vida begrepp innefattade.



Figur 5. Vad ser eleven för nytta med bildämnet inför framtiden? Anger andel elever i procent.

Majoriteten av informanterna, 47 %, räknade upp bildämnets intrinsikala värden som det värdefullaste att ha med sig i framtiden medan 10 % nämnde bildämnets instrumentella värden som de mest användbara. Den grupp som angav både intrinsikala och instrumentella värden uppgick till 14 % av samtliga informanter, medan 15 % inte ansåg sig se någon nytta alls med bildämnet. Av samtliga informanter kunde 12 % inte lämna något svar på vilken nytta bildämnet kunde ge dem i framtiden.

## 5. Diskussion

Nedan kommer studiens resultat att diskuteras i förhållande till de teorier som belysts i teoriavsnittet, till styrdokumentens formuleringar samt till den tidigare forskning som presenterats. Vidare förs en metoddiskussion där metoderna som används värderas samtidigt som studiens validitet och reliabilitet diskuteras.

### 5.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna uppsats är att beskriva vilken funktion bildundervisningen fyller i gymnasieskolan genom att lyfta fram vilken betydelse bildämnet instrumentella och intrisikala värden har i den praktiska undervisningssituationen. För att säkerställa begreppsvaliditeten för intervjuerna erhöll lärarna en informationsbilaga där begreppen intrisikala och instrumentella värden beskrevs. Målet med lärarintervjuerna var att synliggöra lärarnas konkreta intention med sin undervisning samt hur lärarna själva uppfattade att denna intention landade hos eleverna. Totalt 104 gymnasieelever med bildundervisning deltog i en enkätundersökning för att skapa en uppfattning om av vad eleverna ansåg vara syftet med bildundervisningen i gymnasieskolan och vilket värde de tillräknade bildämnet. Med andra ord; vad antog eleverna att de skulle lära sig och vilka lärdomar tog eleverna till sig? Samtidigt undersöks hur styrdokumentens formuleringar kring bildämnet anknyter till elevens lärande sett ur ett instrumentellt perspektiv.

Både intrisikala och instrumentella värden presenterades av de två grupperna informanter på frågan om vilken funktion bildämnet har i gymnasiet, vilket även stämmer överens med styrdokumentens formuleringar kring bildämnet syfte (Skolverket, 2011a). Men medan styrdokumentet till största del poängterar intrisikala värden, förmodar majoriteten (42 %) av elevinformanterna att bildämnet syfte enbart utgår från instrumentella värden. Flera av lärarinformanterna upplevde att bildämnet fick olika syften beroende på vilken elevgrupp de jobbade med. Lärarinformant B menade exempelvis att bildämnet i grupper med svaga elever fungerade som medel att stärka självförtroendet och stödja den personliga utvecklingen för eleverna. Detta stämmer överens med Brodin och Hylander (2002) som menar att elever som upplever framsteg inom olika ämnen får en starkare självkänsla och då spurras till att lära sig mer samtidigt som den positiva synen på lärandet främjar elevernas framtida syn på studier. Levin (2008) poängterar i sin forskning vikten av att tillåta individer öva och träna på kreativitet utan begränsningar och utan att behöva vara rädd för att bli bedömd för ett misslyckande och att de ökande erfarenheterna skapar ett stigande självförtroende. Slutsatserna kanske kan styrkas av att 64 % av eleverna vid denna studie angav instrumentella värden som motiv till val av bild på gymnasiet, medan de intrisikala motiveringarna uppgick till 3 %.

Lärarinformant A månade om elevernas eget inflytande över bildarbetet för att främja elevens egen inre motor, vilket tangerar tesen om att fokuserad uppmärksamhet och koncentration till stor del styrs av motivation (som är ett instrumentellt värde) som i tur främjar lärande (Karlsson, 2001; Imsen, 2000). Denna reflektion överensstämmer med Murrays slutsats att förutsättningarna för individens kreativitet bland annat innefattar en positiv inställning till uppgiften som ska lösas (Murray, 2004). Andra intentioner lärarinformanterna lyfte fram som fokus i undervisningen var fördelen med att bildämnet innefattar både teori och praktiskt arbete. Lärarinformant D menade att lärandet gynnas genom att eleven får möjlighet att nyttja flera lärostilar för att förankra kunskapen. Denna reflektion knyter an till individers olika lärostilar (Adler & Adler, 2000, Boström, 1998; Dunn, Dunn & Treffinger, 1995; Karlsson, 2001) och till teorin om multipla intelligenser (Gardner, 2000).

En intressant reflektion med tanke på att elevernas svar på frågor om bildämnet syfte och på varför de valt bildämnet på gymnasiet i majoritet var koncentrerade på instrumentella värden,

kan vara att de på frågorna om vad de anser sig ha lärt sig genom bildämnet till största del svarade utifrån intrinsikala värden. På frågan om och vad de tyckte att de lärt sig genom bildämnet angav 72 % svar utifrån enbart intrinsikala värden och på frågan om vad de ansåg vara det viktigaste lärandet genom bildämnet var svarade 39 % utifrån intrinsikala värden. Motsvarande siffror för instrumentella värden var 4 % respektive 17 %. Även elevsvaren på frågan om vilken nytta eleverna tror sig ha av bildämnet i framtiden gav den övervägande delen (47 %) av eleverna svar som grundade sig på enbart intrinsikala värden, vilket är att jämföra med svar med enbart instrumentella värden som uppgick till 10 %. En förklaring till detta kan vara tidsaspekten som lärarinformant A menade anlade ramarna för vilket fokus och vilket lärande som undervisningen gav utrymme åt. Lärarinformant A menade att instrumentella värden har stor vikt i undervisningen, men att en fokusering på instrumentella värden kräver tid för reflektion för att eleven ska kunna medvetandegöras om utveckling inom de instrumentella områdena inom lärandet. Även lärarinformant B betonar vikten av att estetiska lärprocesser handlar om att eleven ska hinna reflektera och medvetandegöras om sin egen utveckling och sitt eget lärande vilket stämmer med Marner och Örtegren (2003) samt Lindstrand och Selander (2009) och deras tankegångar. Detta resonemang stämmer även överens med socialkonstruktivistisk teori, som menar att lärande är något som växer och utvecklas i mötet mellan elev och lärande, där läraren fungerar stöttande (Berger & Luckman, 2003) samt med motivationsteorins uppfattning att inre motivation och nyfikenhet bibehålls och främjas då återkoppling sker (Ryan & Deci, 2000). Det knyter också an till metakognition som handlar om att bli medveten om sitt eget och andras lärande, samt att reflektera över, kritiskt granska och värdera den egna kunskapen (Stigmar, 2002; Egidius, 2005; Ellström, 2001). En annan förklaring till de missmatchande svaren på fråga ett och två kontra fråga tre och fyra, kan vara att de instrumentella kunskaperna eleven tar till sig genom bildundervisningen bara upplevs som en intuition för eleven då den pågår parallellt med det intrinsikala lärandet men sker implicit i det undermedvetna och därför aldrig lyfts upp till ytan (Björklund, 2008).

Samtliga lärarinformanter lyfte välbefinnande som en viktig del i lärandet. Bamford (2006) menar att en bildundervisning av hög kvalitet som prioriterar både intrinsikala och instrumentella värden främjar elevers hälsa och sociokulturella välbefinnande. I enkätsvaren förekom paus eller avkoppling i samtliga frågor, vilket är en intressant reflektion. Det innebär då att spannet ligger från att eleven har valt bildämnet för att få en paus i det teoretiska pluggandet till att eleven anser sig ha nytta av bildämnet i framtiden som ett sätt att pausa eller koppla av. Lärandet är enligt Elsner (2000) kopplat till välbefinnande och personlig utveckling vilka ingår i instrumentella värden (Elsner, 2000). Välbefinnande kan också kopplas till motivationsteorin SDT som menar att motivationen stimuleras och främjas då individen känner sig engagerad i aktiviteter som upplevs intressanta och roliga (Ryan & Deci, 2000).

Samtliga lärarinformanter menade att utfallet av den bildundervisning de höll till stor del berodde på elevernas inställning till bildämnet och elevernas bedömning av den egna förmågan i bildämnet. De som var intresserade och motiverade hade bättre och djupare förståelse än de som var uthärdande och ointresserade ansåg informant A. Denna slutsats går dels att koppla till motivationsteorin som hävdar att ett eget intresse främjar den inre motivationen och den egna drivkraften (Ryan & Deci, 2000) och dels till Vygotskij (1995) som menar att kreativitet och djupare förståelse kommer ur individens tidigare erfarenhet. Det går också att dra paralleller till tyst kunskap (Egidius, 2005; NE, 2011 *tyst kunskap*) och metakognition (Ellström, 1992; NE, 2011 *metakognition*) som innefattar kunskap och förståelse på ett djupare plan.

Lärarinformanterna såg begränsningar i att kunna erbjuda eleverna bildämnets hela potential. Dels för att ämnet i sig självt, de intrinsikala värdena, omfattar stora områden med vitt skilda medier, hantverkstekniker och visuella kunskaper, dels för svårigheten att hinna skörda frukten



av ämnets instrumentella värden, då dessa kräver tid för reflektion och för att skapa medvetenhet hos eleverna om de processer som de genomgår under lärandet. Bildämnet komplexa lärande blir då svårt att överblicka och riskerar att uppfattas som flummigt, alternativt riskerar lärarna att skapa stress hos eleverna om bildkurserna blir alltför omfattande och komprimerade.

I styrdokumentet för bildämnet på gymnasiet poängteras vikten av att utveckla instrumentella värden som nytänkande, idériedom och kreativitet (Skolverket, 2011a). Dessa delar lyfts fram av samtliga lärarinformerare och informant A poängterar att dessa delar behöver prioriteras eftersom utmaningar som kräver kreativitet och nytänkande främjar elevens tankeverksamhet och medvetandegör honom/henne om den lärande- och utvecklingsprocess som han/hon genomgår. Även Murray (2004) poängterar vikten av att uppmuntra strategier för att främja kreativitet i klassrummet. Diskussionen om kreativitetens förutsättningar i skolan som Weisskopf (1951) startade på femtiotalet är aktiv än idag. Resonemanget går också att koppla till Vygotskij (1995) och dennes tankegång om lärandets förutsättningar, där kreativiteten står för skapandet av ny kunskap som en utveckling av den repetitiva baskunskapen. Kreativiteten sett ur Vygotskij's perspektiv handlar om att bryta ny mark inom det egna lärandet och att spränga gränser för tidigare sanningar och att kreativitet och divergent tänkande inte kan ske ur ett vakuum utan kräver en viss baskunskap inom lärområdet (Vygotskij, 1995). Martindale (2001) menar att kreativitet hos barn gynnar förmågan till kreativitet i vuxen ålder. Även Levin (2008) drar denna slutsats och menar att träningen i kreativitet och divergent tänkande ger eleverna en god grund att stå på inför framtiden. Bamford (2006) menar att individer som får möjlighet att utveckla sin kreativitet också blir mer flexibla som människor. Både estetiska läroprocesser och kreativitet ses som förmågor med överspridningseffekt och som ingår under det instrumentella värdet tankeverksamhet (Elsner, 2000). Även Smith (2008) menar att kreativitet är en kompetens som går att utveckla och som är transfererbar. Informant A drar paralleller mellan kreativitet och tidiga vetenskapsmän och konstnärer och menar att undervisningen på så sätt kan skapa förståelse för att lärandet är gränsöverskridande och multimedialt. Resonemanget går att koppla till teorierna om olika lärstilar (Adler & Adler, 2000, Boström, 1998; Dunn, Dunn & Treffinger, 1995; Karlsson, 2001) och multipla intelligenser (Gardner, 2000). Problematiken med bildämnet's generella fokusering på intrinsiska värden som exempelvis hantverkstekniker medför att bildämnet's instrumentella värden inte diskuteras eller ens nämns i vissa elevgrupper. Lärarinformant B menade att dessa värden i vissa grupper var självklara och verkade omedvetet. Denna tankegång går att koppla till Egidius (2005) definition och förklaringar om tyst kunskap som förmågor vilka är svåra att observera och mäta, samtidigt som den följer individens lärandeprocess och kan kopplas samman med en förtrogenhetskunskap inom ett område (Skolverket, 1994).

## 5.2 Metoddiskussion

Av 104 tillfrågade elever valde samtliga att delta i enkätundersökningen. Svarefrekvensen på enkätstudien var således 100 % vilket får ses som mycket god, då en förväntad svarefrekvens för enkäter beräknas ligga mellan 50 -75 % (Trost & Hultåker, 2007). Den höga svarefrekvensen kan kanske härledas till att enkätstudien utfördes i lektionssal under lektionstid vilket är ett naturligt tillfälle för att samla elever. En enkät medger en stor insamlad datamängd, vilket ger tillförlitliga resultat. Enkäten bestod av öppna frågor för att ge utrymme för eleverna själva att sätta ord på och beskriva sina svar. Enkätfrågornas utformning var enkel och okonstlad, vilket också kan ha påverkat den höga svarefrekvensen. En fördel med en sådan enkätutformning kan vara att informanten inte begränsas i sina svar av förtryckta svarsalternativ (Trost & Hultåker, 2007). Nackdelen med öppna enkätfrågor kan vara att databearbetningen blir mer omfattande då svaren först ska grupperas utifrån olika kategorier av svar för att kunna matas in i databehandlingsprogram.

Intervjuernas svarsfrekvens uppgick också till 100 %, vilket kan förklaras med att informanterna var färre till antalet och därmed var en hög svarsfrekvens lättare att uppnå. Vissa förbehåll bör hållas i åtanke när det gäller intervjuguiden och dess frågor. Språket i intervjuguiden upplevdes svårt och invecklat av några av informanterna, men efter att frågorna förtydligats avlöpte intervjuerna smidigt. En annan restriktion berör presentationen av "nya" begrepp för informanterna. Intervjuguiden som utformades innefattade en begreppsinformation för att säkerställa begreppsvaliditeten. Denna information fick informanterna några dagar innan intervjun för att möjliggöra en förankring av begreppen till det läroprocesser informanterna redan hade förtrogenhet med. Genom att ställa informanterna inför begrepp som de kanske aldrig medvetet reflekterat kring, kan intervjuaren påverkat informanternas tankegång och därmed styrt deras svar. Formuleringarna var dock medvetna val, eftersom intervjuaren behövde konkreta svar av informanterna där de reflekterar kring nämnda begrepp utifrån sin undervisningssituation. Med alltför öppna frågor riskerade intervjuaren att missa kärnan och syftet med intervjuerna; att få fram hur informanterna förhöll sig till bildämnet intrinsikala respektive instrumentella värden.

### 5.3 Avslutande reflektion

En ny skollag och nya läroplaner har föranlett många skol- och samhällsdebatter angående skolans utformning som rör barn och deras rättigheter som samhällsmedborgare. Diskussionerna handlar i första hand om det formalia som styr utformningen av läroplanerna och utgår från ekonomiska, politiska och samhällsociala perspektiv. Det perspektiv som bara nämns i förbifarten, både i den nya skollagen och i de samhällsdebatter som förekommer, är själva lärandeperspektivet, i vilken kontext elevens lärande ska ske. Detta begrepp innefattar både intrinsikala värden (skolämnets egenvärde, ämnet som *mål*) och instrumentella värden (skolämnets som *medel* att nå andra kunskaper och kompetenser än de som är direkt förknippade med ämnet) vilka påverkas av olika lärandemiljöer, lärtilar och läroprocesser. Att skapa kreativa, flexibla och anpassningsbara individer som klarar ett stort informationsflöde i en föränderlig och komplex verklighet är ett av skolans uppdrag som tangerar de olika förmågorna tyst kunskap och fronesis som kan jämföras med den gamla läroplanens uttryck "förtrogenhet" (Skolverket, 1994). Målet med den nya skolreformen var att skapa en skola som gynnar alla elevers lärande och som främjar utvecklingen av nationellt och internationellt konkurrenskraftiga individer enligt Jan Björklund (Läraryrket, 2010).

Forskning har visat att stimulering av mentala förmågor som begreppsbyggnad, föreställningsförmåga, minne, problemlösning samt kreativitet och divergent tänkande hänger ihop med individers olika sätt att tänka, olika sätt att ta till sig information och lagra denna. Arbetsmarknaden efterlyser individer med väl utvecklade instrumentella förmågor samtidigt som skolan med allt sämre resultat lyckats utveckla dessa förmågor hos eleverna, alltså ligger det i nationens intresse att omorganisera skolan så utrymme och möjligheter skapas för att detta komplexa lärande ska kunna ske. Florida (2006) menar att dagens skola fortfarande lever kvar i industrialismen och att ett samhälle med allt högre krav på kreativitet kräver en förändrad skola med större utrymme och bättre förutsättningar för stimulering av kreativa processer. Då skapar vi dels individer som är förberedda på den verklighet som väntar, dels trygga individer med en stark tro på sin förmåga att fortsätta utvecklas och lära. Instrumentella värden inom bildämnet fungerar som verktyg för att nå andra kompetenser än de som är direkt förknippade med ämnet. Tankeverksamhet är en mental förmåga som stimuleras genom bildämnet och som i sin tur bland annat innefattar begreppsbyggnad och föreställningsförmåga (Elsner, 2000). De instrumentella värdena är de områden som saknar störst utrymme inom styrdokumentet. Förutsättningarna för att instrumentella värden som tankeverksamhet och personlig utveckling ska kunna

medvetandegöras och utvecklas begränsas av det faktum att de uttryckligen beskrivs och poängteras. För att ge alla elever möjligheter att utvecklas utifrån sin egen förmåga måste skolan lyfta fram de verktyg som ger eleven en medvetenhet om sitt eget lärande och vilka förutsättningar som just han/hon kräver.

Frågan är *hur* de olika värdena ska integreras i undervisningen. Hur skapas möjligheter för att alla elevers tankeverksamhet ska stimuleras? Vilka vägar finns att tillgå, är de tillräckliga eller krävs det nya sätt att tänka för att möjliggöra detta? Då ingen uppdelning i intrinsikala och instrumentella värden eller ens metakognition görs inom examensmålen för det estetiska programmet (som specifikt granskats i detta examensarbete), medvetandegörs kanske inte heller möjligheten att nyttja dessa perspektiv för lärande för eleven. Fokuseringen på undervisningen kan då kanske fastna i att endast omfatta utbildningens intrinsikala värden. Kan det tas för givet att utveckling sker inom de instrumentella värdena utan att de poängteras, uttrycks eller ens nämns?

Bamford (2006) har liksom Haanstra (refererad i Elsner, 2000) kunnat urskilja en uppdelning mellan intrinsikala och instrumentella värden inom bildämnet och att dessa perspektiv för lärande är beroende av varandra och att båda måste prioriteras för att maximalt utveckla elevernas potential. Även Vygotskij (1995) ser de repetitiva processerna (jmf intrinsikala värden) och de nytänkande kreativa processerna (jmf instrumentella värden) tätt sammanlänkade och ömsesidigt beroende av varandra. Bamford (2006) menar dessutom att dagens utbildningspolitiker uttrycker att kreativitet är en kompetens som är viktig att utveckla i skolan, men att inga prioriteringar av detta sker i praktiken. Vidare understryker Bamford att det är av yttersta vikt att en implementering av begreppen sker genomgående inom de politiska organ som styr utbildningsväsendet (Bamford, 2006). Levin (2008) poängterar att kreativa samhällsmedborgare bara kan skapas om dessa under sin uppväxt och skolgång fått möjlighet att träna och öva upp sin kreativitet. Detta menar Levin (2008) kräver ett undervisningstänk där instrumentella värden till fullo genomsyrar skolundervisningen och syftar då till kreativa lärmeter där eleven integrerar flera ämnen samtidigt. Genom att lärprocessen tillåter misslyckanden och omprövningar, tränas eleven i att vidga sitt perspektiv och att utveckla sitt divergenta tänkande, vilket Levin (2008) menar kommer att gynna eleverna i sitt framtida liv.

Kan en slutsats av detta examensarbete vara att det krävs en omformulering av hur vi ska skapa förutsättningar för kunskapandet i skolan? Om framtidens arbetsliv kräver kreativa individer så behöver skolan ha en utformning som gynnar detta. Då räcker det inte med att bildundervisningen innefattar olika slags instrumentella värden, istället måste alla ämnen i skolan inkludera olika slags lärprocesser som tar hänsyn till individens olikheter, olika förutsättningar och olika intressen, gärna ämnesövergripande och/eller med hjälp av de estetiska ämnena. Med en skola som har en vid och ödmjuk definition av vad lärande är, när lärande sker och dessutom formger olika slags lärmiljöer och lärsituationer kan vi skapa förutsättningar för att ett tryggt, tillitsfullt och mångsidigt lärande kan ske. Då har vi också en möjlighet att skapa trygga individer som har tillit till sin egen förmåga att lära och kan hävda sig i den internationella konkurrens vi nu befinner oss i.

## 5.4 Fortsatt forskning

Denna studies resultat har skapat en nyfikenhet kring hur elever tänker kring det egna lärandet, vad som upplevs som viktigt att prioritera i skolan och varför eleven resonerar på det sätt som denna studie visar. Det skulle vara intressant att fortsätta undersöka elevers medvetenhet om

sitt eget sätt att lära, om olika ämnens instrumentella värden och vilken vikt som eleverna lägger vid dessa.

En annan intressant forskningsansats kan vara att undersöka vidare om möjligheten och intresset av att använda varierande instrumentella värden som exempelvis olika lärtilar och olika lärprocesser, på gymnasienivå genom ämnesintegrering mellan de estetiska ämnena och andra ämnen på gymnasiet.

## Referenser

- Adler, B. & Adler, H. (2000). *Neuropedagogik: om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnman, G., Järnek, M. & Lindskog, E. (2004). *Valfrihet - fiktion och verklighet?* Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala Univ.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Barth-Nordström, B. (1991). *Medvetet lärande: strategier för effektivare inläring*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2003). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (2. uppl.) Falun: ScandBook.
- Betänkande 2009/10: UbU21. *Ny skollag*. Hämtad 22 januari, 2011, från Riksdagen, [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utskottens-dokument/Betankanden/Ny-skollag\\_GX01UbU21/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utskottens-dokument/Betankanden/Ny-skollag_GX01UbU21/)
- Björklund, L. (2008). *Från novis till expert: förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Diss. (sammanfattning) Norrköping : Linköpings universitet, 2008. Norrköping.
- Boström, L. (1998). *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla: att förstå sig själv och andra*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist. Special Issue: Current Issues and New Directions in Motivational Theory and Research*, 26(3-4), 325-346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4\_6
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Divergent tänkande. <http://www.ne.se.proxy.lib.ltu.se/divergent-tankande>, Nationalencyklopedin, hämtad 2014-01-22.
- Dunn, R., Dunn, K. & Treffinger, D.J. (1995). *Alla barn är begåvade - på sitt sätt: utveckla barnets unika potential, talanger och förmågor*. Jönköping: Brain Books.

- Egidius, H. (2005). *Termllexikon i psykologi och psykiatri*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education*, 51, (1), 7-15. Hämtad från [http://search.ebscohost.com.proxy.lib.ltu.se/login.aspx?direct=true&db=afh&bquery=\(AU+\(Eisner\)\)+and+\(TI+\(boost\)\)&type=1&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com.proxy.lib.ltu.se/login.aspx?direct=true&db=afh&bquery=(AU+(Eisner))+and+(TI+(boost))&type=1&site=ehost-live)
- Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Ellström, P. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Publica.
- Ellström, P. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435. doi:10.1002/hrdq.1006
- Elsner, C. (2000). *Så tänker lärare i estetiska ämnen: en fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer*. Stockholm: Hls.
- Florida, R.L. (2006). *Den kreativa klassens framväxt*. Stockholm: Daidalos.
- Gardner, H. (1992). *Så tänker barn - och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books.
- Gardner, H. (2000) *Den bildade människan*. Jönköping: Brain Books.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser: aspekter ut elever och speciallärares perspektiv*. (Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap).
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. (2., [utök. och kompletterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (red.) (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists -- in their own words*. London: Routledge.
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (3., [uppdaterade och utvidgade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kahlke, E. & Schmidt, V. (2002). *Arbetsanalys och personbedömning: att öka träffsäkerheten vid urval och rekrytering*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, L. (2001). *Psykologins grunder*. (2., [utök. och uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Levin, C. (2008). *Creativity in the school context*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2008. Lund.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (red.) (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2002). Att lära genom konsten: en forskningsöversikt. *Kilskrift*.
- Läraryrket. (2010, november). *Läraryrket Kongress: Tal av Jan Björklund* [Video]. Hämtad 22 februari, 2011, från Läraryrket, <http://www.lararforbundet.se/web/forms.nsf/KongressProgram?ReadForm&fid=DBA07E432D87D851C12573700044FEA4&day=1&kategoriid=003B9AB0>
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Marner, Anders (2000). Kreativitet och bildundervisning. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Årg. 7(2/3), 103-114. Tema: kreativitet. Hämtad från [http://www.lh.umu.se/digitalAssets/5/5883\\_lofunr2\\_3\\_2000.pdf](http://www.lh.umu.se/digitalAssets/5/5883_lofunr2_3_2000.pdf)
- Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Marner, A., Örtegren, H. & Segerholm, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): bild*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 11 november, 2010, från Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1412>
- Martindale, C. (2001). Oscillations and analogies: Thomas young, MD, FRS, genius. *American Psychologist*, 56(4), 342-345. doi:10.1037/0003-066X.56.4.342
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- May, R. (2005). *Modet att skapa*. (2. uppl.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Metakognition. <http://www.ne.se.proxy.lib.ltu.se/metakognition>, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-01-22.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. (2., omarb. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (2003). *Vetenskapsfilosofi: en bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*. (2. uppl.) Stockholm: Thales.
- Murray, B. M. (2004). *Perceptions of creativity in a fashion design course*. Diss. St.

- Catharines, Ont.: Brock University, 2004. Ann Arbor, Mich. Från <http://dr.library.brocku.ca/handle/10464/1540>
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Olsson, B. (2002). Myten om Mozarteffekten och en interpretation av dess innebörd. *Musikpedagogiske reflektioner: festskrift til Frede V. Nielsen 60 år*. (S. 197-210).
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Studentlitteratur: Lund. ISBN: 91-44-00186-X
- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Hämtad 22 januari, 2011 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/64/61/66728528.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 22 januari, 2011, från Riksdagen, <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>
- SFS 2010:2 039. *Gymnasieförordningen*. Hämtad 22 januari, 2011, från Riksdagen, <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:2039>
- Simon, J. (2009). *Kreativitetens kännetecken: en fenomenologisk studie*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2009. Stockholm.
- Självkänsla. <http://www.ne.se.proxy.lib.ltu.se/lang/sjalkkansla>, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-01-22.
- Skaalvik, E. M. (1977). Pictures and words as stimuli in paired associate learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 21(1), 1-15. doi:10.1080/0031383770210101
- Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna: Lpo 94: Lpf 94*. Hämtad 1 maj, 2014, från Skolverket, [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1069](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1069)
- Skolverket (2004). *Att lära för livet. Elevers inställning till lärande - resultat från den internationella studien PISA 2000*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 11 november, 2010, från Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1367>
- Skolverket (2008). *Studieresultat i gymnasieskolan: en statistisk beskrivning av ofullständiga gymnasiestudier*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 11 november, 2010, från Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1814>



- Skolverket (2009). *Skolverkets lägesbedömning 2009: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 11 november, 2010, från Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2280>
- Skolverket (2010a). *Lärare i den nya gymnasieskolan – högre krav och kvalitet*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 10 november, 2010, från Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2448>
- Skolverket. (2010b). *Redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskola m.m. (U2009/2114G, U2009/5688/G)*. Hämtad 22 oktober, 2010, från Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2324>
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 1 maj, 2014, från Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 24 februari, 2014, från Skolverket, [http://skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=gr&a=1#anchor\\_1](http://skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=gr&a=1#anchor_1)
- Skolverket. (2011c) *Estetiska programmet: Programfördjupning. Gy2011: Ämne – Design*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 24 februari, 2014 från Skolverket, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/programstruktur-och-examensmal/estetiska-programmet /subject.htm?subjectCode=DES&lang=sv&tos=gy>
- Smith, L. F. (2008). The art and science of science and art. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 18(2), 101-113.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola: betänkande*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 22 januari, 2011, från Regeringen, <http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/15/87/7ccb8cd4.pdf>
- Stigmar, M. (2002). *Metakognition och Internet: Om gymnasieelevers informationsanvändning vid arbete med Internet* /. Diss. Växjö: Växjö universitet, 2002. Växjö.
- Svenning, C. (2003). *Metodboken: [samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling: klassiska och nya metoder i informationssamhället: källkritik på Internet]*. (5., omarb. uppl.) Eslöv: Lorentz.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderström, M. & Lindström, K. (1996). *Från Industrial Relations till Human Resources Management: två aktuella synsätt på personalarbete*. (2. uppl.) Uppsala: Institutet för personal- och företagsutveckling (IPF).
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. & Hultåker, O. (2007). *Enkätboken*. (3., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Tyst kunskap. <http://www.ne.se.proxy.lib.ltu.se/lang/tyst-kunskap>, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-01-22.

Weisskopf, E. A. (1951). Some comments concerning the role of education in the "creation of creation". *Journal of Educational Psychology*, 42(3), 185-189. doi: 10.1037/h0057004

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

Wetterholm, H. (2001). *En bildpedagogisk studie: lärare undervisar och elever gör bilder*. Diss. Lund: Univ., 2001. Malmö.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

# Bilagor

## Bilaga 1

- **Intrinsikala värden**

Bildämnet som *mål*, det vill säga dess egenvärde som innefattar

- Kunskap och förståelse faktakunskaper och andra insikter som rör bildämnets historia & förtrogenhet med den vokabulär som förekommer inom bildområdet.
- Estetisk perception: bildanalys, förmåga att bedöma stildrag, att kritiskt kunna granska eller uppfatta till exempel gestaltning, kontrast och spänningsvärden i bilden & att uppfatta smakpreferenser och dess förändring över tid.
- Attityder, värderingar & intresse långtidseffekter av undervisningstanken; benägenhet att besöka museer eller att utöva verksamheten till exempel som hobby i framtiden.
- Skapande förmåga mäter effekter av en viss undervisning, till exempel förmågan att skapa djup i en bild

- **Instrumentella värden**

Bildämnet som *medel* att nå andra kunskaper och kompetenser än de som är direkt förknippade med ämnet. Dessa innefattar

- Tankeverksamhet Stimulering av mentala förmågor som till exempel begreppsbildning, föreställningsförmåga, minne och problemlösning samt divergent tänkande. Dessa förmågor har en överspridningseffekt, det vill säga eleverna skapar sig kompetenser de har nytta av inom många olika områden och situationer.
- Motorisk färdighet koordination öga-hand, kroppsuppfattning, förmåga att urskilja färgupplevelser.
- Personlig utveckling socialt beteende och attityder; påverkar självförtroende, jag-uppfattning, känslomässigt välbefinnande, social kompetens eller studiemotivation.
- Användbarhet i andra ämnen handlar om huruvida konstnärlig verksamhet kan användas för att skapa ett positivt studieresultat i andra ämnen, till exempel språk och matematik.

### Källa:

Elsner, C. (2000) *Så tänker lärare i estetiska ämnen – En fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer*. Diss. Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm. ISSN: 0284-3455; 70/71

## **Bilaga 2    Intervju med Bildlärare – Bildämnet på Gymnasiet**

- 1) Vad är syftet/funktionen med **bildämnet** på gymnasiet?
  
- 2) **Vad vill du** lära eleverna med ditt ämne?
  
- 3) Vad ser du som det **viktigaste** att förmedla till eleverna genom bildämnet?
  
- 4) Vilka punkter i **styrdokumenten** utgår du ifrån vid utformningen av bildundervisningen?
  
- 5) Varför föll **valet** på just dessa punkter?
  
- 6) Vilken betydelse lägger du vid den **tysta (instrumentella) kunskapen** som förknippas med estetiska ämnen?
  
- 7) Hur **konkretiserar** du dina intentioner för eleven i den konkreta undervisningssituationen?
  
- 8) Hur bra eller dåligt upplever du att föresatsen med gymnasieskolans bildundervisning **stämmer överens med elevernas** erfarenheter av densamma? D v s hur väl stämmer det du vill lära ut överens med vad eleverna upplever att de lär sig?
  
- 9) Vilka faktorer kan **påverka utfallet** av föresatserna?

Tack för er hjälp! /Jeanette

### Bilaga 3

### Elevenkät - Bildämnet på gymnasiet

Jag är  
och läser bild under kursen

tjej  
 Esv

kille  
 Bild

\_\_\_\_\_

Det här är mitt  
år på gymnasiet.

första

andra

tredje

**Ge så utförliga svar du kan på frågorna! Fortsätt gärna på baksidan av pappret.**

**1) Varför** har du valt bild på gymnasiet?

**2) Varför** tror du Bild finns som kurs/inriktning på gymnasiet, d v s vad tror du är **syftet med bildämnet** på gymnasiet?

**3) Ge exempel på vad du lär dig** genom bildämnet?

**4) Vad tycker du är det viktigaste** du lär dig genom bildämnet?

**5) Vad har du för nytta** av det du lärt dig inom bildämnet i ditt framtida liv?

## Bilaga 4

## Kategorisering av enkätsvaren

### Kön:

(1) Kvinna

(2) Man

### Årskurs:

(1)

(2)

(3)

### Fråga 1: Varför

~~(1) intrisikala värden (2) instrumentella värden (3) både och (4) inget värde (5)ospecificerat svar (6) vet ej (7)blankt svar (8) obligatoriskt (9)brist på annat~~

bildtekniker

kreativitetsförberedelse

estetisk förmåga

njuta/må bra/roligt/passion

förberedelse för  
framtida yrke

paus/avkoppling/slött

intresse

taktiskt val - bra på bild  
= bra betyg

### Fråga 2: Syfte

~~(1) intrisikala värden (2) instrumentella värden (3) både och (4) inget värde (5)ospecificerat svar (6) vet ej (7)blankt svar~~

utveckla tekniker

utveckla kreativitet  
inför studier/jobb

öka kulturellt intresse

möta elevers behov av att må bra

estetisk perception/  
sinnelag/känsla

avkoppling/paus

baskunskaper för  
framtida studier/jobb

problemlösning/tankeverksamhet

intresse

kommunikation

tålamod

träna finmotorik/handlag

personlig utveckling

**Fråga 3: Lärdom**

(1) intrinsikala värden (2) instrumentella värden (3) både och (4) inget värde (5)ospecificerat svar (6) vet ej (7)blankt svar

---

bildtekniker att vara kreativ jag lär mig inget olika saker

bildkunskap avkoppling/paus

estetisk perception/  
sinnelag/känsla att tänka/reflektera/att se

kulturella värden motorik/handlag

**Fråga 4: Viktigast**

(1) intrinsikala värden (2) instrumentella värden (3) både och (4) inget värde (5)ospecificerat svar (6) vet ej (7)blankt svar

---

bildtekniker lärprocessen ej produkten inget är viktigt allt är viktigt

bildkunskaper kreativitet

att skapa att tänka/reflektera/att se

estetisk perception personlig utveckling

att ha kul

ökad självkänsla 'jag kan'

avkoppling

kommunikation

motorik/handlag

**Fråga 5: Nytt**

(1) intrinsiska värden (2) instrumentella värden (3) både och (4) inget värde (5) ospecificerat svar (6) vet ej (7) blankt svar

---

bildtekniker för  
framtida studier/job

kreativitet för framtiden

jag ser ingen  
nytta

jag ser all nytta

kommunikation

bildkunskap

avkoppling/stresshantering

kultur

att tänka/reflektera/att se

bildtekniker för  
framtida hobby

motorik/handlag

roligt/kul

estetisk perception