

Användbart, men inte nödvändigt
En studie om teckning i grundskolans bildämne

KONSTFACK
University of Arts, Crafts and Design

Vera Lovisa Bäckman

... Jag tror inte jag
... Nej, jag tror
... istället för ordet teckning.
... att jag
... då säger jag **bild**.
... istället för ordet teckning. Jag tror
... Bildämnet för mig är så mycket mer än
... på något sätt. Istället, man säger
... Det, för mig är det ett tydligare begrepp. Jag tror
... Att nu ska vi rita, nu ska vi liksom
... Men teckna, då tänker jag mer att det är, men
... Ja, så ...
... alla medier där man inte använder
... på någon form utav
... Jag förstår
... Det är väl det. Jag förstår
... jag gör jag en tydlig skilja
... jag är. Själ
... HT 2020

Institutionen för bild- och slöjdpedagogik

Självständigt arbete i Bild 15 hp

Ämneslärarprogrammet (bild och slöjd) med inriktning mot undervisning i grundskolan åk 7-9

HT 2020

Handledare Simon Ceder och Ingrid Falk

Examinator Anette Göthlund

Useful, but Not Necessary – A study about drawing in the subject Art in Swedish schools

Abstrakt

Detta examensarbete syftar till att undersöka teckningens roll i dagens bildundervisning och berör frågan: Hur reproducerar och omformar bildlärare diskurser kring teckning i bildundervisning? Studien tar utgångspunkt i lärarperspektiv då lärare har stor frihet i hur undervisning bedrivs och är viktiga medskapare i diskurserna kring bildämnet. Studien tar utgång i socialkonstruktionistiska perspektiv och empirin bearbetas med diskursanalys.

I användandet av teckning i undervisning syntes diskursen om bild som kommunikationsmedel främst. Det fanns spår av tidigare diskurser, men de flesta lärarna i studien upprätthöll idéer om bild och teckning som kommunikationsmedel. Vid bedömning av teckning så var samma diskurs fortfarande mest synlig, men diskursen om bild som avbildning var än mer framträdande. Flera av lärarna upplever dock att elever och kollegor möter bilden med diskurser om bild som avbildning, vilket kan skapa hinder för lärarna i att uppnå målen med sin undervisning. Lärarna bemöter aktivt detta genom sin undervisning och kämpar för att upprätthålla diskursen bild som kommunikationsmedel. Teckning fortsätter att användas i bildämnet, både på grund av många praktiska förutsättningar men också för att lärarna anser att det är bättre att tackla diskurser kring teckning genom att just arbeta med teckning.

Nyckelord

Bild, Teckning, Diskursanalys, Lärarperspektiv.

Innehåll

Abstrakt	2
Nyckelord	2
1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte.....	6
1.3 Frågeställningar	7
2 Empiri.....	7
2.1 Etik	7
3 Teori och tolkningsram.....	8
4 Metod.....	9
4.1 Diskursanalys som analysmetod.....	9
5 Urval och avgränsning.....	11
6 Tidigare forskning	11
7 Bearbetning och analys.....	12
7.1 Teckning- en definition	12
7.2 Att använda teckning.....	14
7.2.1 En kommunikativ teknik	14
7.2.2 Att uttrycka sig genom teckning.....	15
7.2.3 Teckning för avbildning	16
7.3 Att bedöma en teckning.....	16
7.3.1 Vikten av kommunikation i bedömning.....	16
7.3.2 Vikten av teckningsfärdighet i bedömning.....	18
7.3.3 Vikten av estetiska kvalitéer i bedömning.....	18
7.4 Att möta och skapa diskurser	19
8 Tolkning och resultat.....	21
8.1 Teckning – att använda en gammal metod på nya sätt	21

8.2 Att bedöma en teckning – och dess budskap.....	21
8.3 Att omskapa en diskurs	21
9 Slutdiskussion.....	22
9.1 En praktisk lösning.....	22
9.2 Vad är en bra teckning?.....	22
9.3 Summering	23
10 Framtida studier.....	23
Källförteckning.....	24
Tryckta källor	24
Internetkällor	24

1 Inledning

Jag kommer väl ihåg min första bildlektion i högstadiet. Den var en besvikelse, men en väntad sådan. Hela första timmen fick vi bara lyssna på en föreläsning, det var inget roligt alls! Andra lektionen var dock bättre. Då fick vi äntligen teckna. Visserligen utifrån den första föreläsningen, men ändå. Nu började det vara mer som riktig bild!

Som barn hade jag en bestämd uppfattning om att bild bestod av teckning, eller i alla fall att skapa bilder. Som bildlärarstudent har jag haft en annorlunda uppfattning. Jag är medveten om att teckning är en stor del av bilden, men jag anser också att bildundervisning kräver mycket mer än endast teckning, och jag anser att man inte behöver kunna teckna för att klara målen i bilden. Jag började dock fundera på och ifrågasätta mina egna antaganden. Var detta verkligen så? Både det jag tyckt som barn och det jag anser nu är endast baserat på mina egna erfarenheter. Vilken roll har teckningen i bildämnet idag? Vad är dess uppgift och hur fungerar den? Med dessa frågor i bakhuvudet antog jag mig detta arbete och började reda ut vad teckning innebär för bildlärare.

1.1 Bakgrund

Bildämnet är ett skolämne med starka traditioner. I mitten av 1800-talet började bild tillkomma i skolor runt omkring i Europa, och i slutet av 1870-talet blev det även ett eget ämne i det svenska skolsystemet. Det går att utskilja tre stora diskurser i den svenska bildundervisningen. Dessa tre skiften kallar Gunnar Åsén för bild som avbildning, bild som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel.¹ När bildämnet tillkom i Sverige var motivationen att utbilda arbetskraft. Landets ekonomiska och industriella utveckling skulle dra nytta av bland annat ingenjörer som kunde rita. Undervisningen var baserad på Adolph Stuhlmanns pedagogiska metod, där ”geometriska former användes som en bas för teckningsundervisningen.”² Kring sekelskiftet tillkom dock estetiska aspekter till bildämnet. Elever skulle lära sig uppskatta rätt konst, och också uppfostras som konsumenter av rätt produkter. År 1919 fastslogs också att bilden, som då hette Teckning, skulle vara stöd för undervisningen i andra ämnen.

På 1950- och 60-talen växte dock idén om det fria skapandet. Modernismen, som hade befriat konsten, skulle nu också befria eleverna. Herbert Read skrev i sitt verk *Uppfostran genom konsten* att ”uppfostrans allmänna syfte är att förkovra det som är individuellt hos varje

¹ Gunnar Åsén, ”Bild – Ett ämne med starka traditioner och stora potentialer”, i Bildundervisning och lärande genom bilder, Gunnar Åsén, Stockholm: Liber AB, 2017, sid 14.

² Ibid, sid 15.

mänsklig varelse”.³ Det fria fantiserandet skulle ge eleverna nya erfarenheter och möjligheter till självuttryck. Nu började också idén om att bilden skulle ge omväxling i skolan tas upp, att ämnet kunde vara avslappnande för eleverna i den annars väldigt teoretiska skolan.

Mot slutet av 1960-talet trädde dock en ny form av bildsyn fram. Utbudet av bildmedier i samhället hade ökat, och det traditionella konstsyn och undervisningsupplägget diskuterades och vidgades. 1969 kom en ny läroplan där bildkommunikation blev ett skolämne på högstadiet, och 1970 lade Teckningslärarinstitutets rektor fram en ny programförklaring om teckningsämnets bildspråkliga utveckling. 1980 kommer Lgr80, där bildspråket beskrivs som ett kommunikationsmedel, och själva ämnet också byter namn från Teckning till Bild, vilket speglar ämnets vidgade innehåll.

I den nuvarande kursplanen Lgr11, som också snart kommer revideras, nämns teckning på fyra ställen. I ämnesinnehållet för årskurs 1-3 och årskurs 4-6 nämns teckning för bildframställning tillsammans med måleri och antingen modellering och konstruktion eller tryck och tredimensionellt arbete. Det nämns också ”verktyg för teckning”.⁴ I det centrala innehållet för årskurs 7-9 nämns dock inte teckning en enda gång, inte ens som föreslagen teknik. Istället står det om ”Framställning av berättande informativa och samhällsorienterande bilder” vilket skulle kunna uppfyllas med hjälp av teckning, men också av bl.a. måleri, collageskapande eller digital bildredigering.⁵

Bildframställning har varit dominerande under bildämnets alla faser, enligt Åsén.⁶

Bildframställning är fortfarande en central del av kursplanen. Teckning har under bildämnets historia varit den mest använda metoden för bildframställning, men hur ser det ut idag? När bildämnet fått ett större innehåll, och det finns fler lättillgängliga metoder idag för bildframställning, dominerar teckningen fortfarande? Hur använder lärare teckning i undervisningen idag? Vi kan föreställa oss att bildämnet fortfarande påverkas av kvarlevande diskurser.

1.2 Syfte

Mot ovanstående bakgrund är studiens syfte att undersöka vilken roll teckning har inom dagens bildundervisning.

³ Herbert Read, *Education through art* [Uppfostran genom konsten], Stockholm: Rydahls Boktrycker AB, 1956, Översatt av Bengt G. Söderberg, sid 19.

⁴ Lgr11, Kursplan i bild, Stockholm: Skolverket, 2019, sid 2.

⁵ Ibid, sid 2.

⁶ Åsén (2017), sid 17.

1.3 Frågeställningar

För att uppnå syftet ställer jag följande fråga: Hur reproducerar och omformar bildlärare diskurser kring teckning i bildundervisning?

2 Empiri

Det empiriska materialet i undersökningen består av transkriberingar från fem intervjuer utförda med bildlärare av författaren. Det transkriberade materialet har bearbetats, kategoriserats och analyserats. Att intervjua just bildlärare har valts för att det har varit det mest effektiva sätt att fånga lärarperspektivet på just teckning.

De lärare som deltog tilldelades ett nummer baserat på den kronologiska ordningen i vilken jag utförde intervjuerna. Lärarna har olika bakgrunder, olika utbildningar och har jobbat som bildlärare i mellan mindre än ett år och över 40 år. Två av lärarna undervisar både mellan- och högstadiet, två undervisar åk 6-9 och en undervisar just nu endast på högstadiet. Jag nämner vilka årskurser lärarna undervisar då teckning nämns i ämnesinnehållet fram tills årskurs 6, men sedan inte nämns alls för årskurs 7-9, vilket jag anser relevant att beakta. Intervjuerna utfördes under loppet av en vecka mot slutet av november 2020.

2.1 Etik

I den här studien förhåller jag mig till fyra forskningsetiska huvudprinciper, baserade på Nürnbergkoden (1947-1949) och senare Helsingforsdeklarationen (1964), och anpassade av olika grupper och organisationer för att passa i en samhällsvetenskaplig forskningskontext, som de presenteras av Martyn Denscombe.⁷ Alla deltagare informerades om studiens syfte och omfattning och bads om tillåtelse för inspelning och transkribering innan intervjuerna genomfördes. Deltagarna informerades om hur det inspelade materialet skulle användas. För att anonymisera deltagarna ger jag dem titlar som lärare 1-5 och använder det könsneutrala pronomenet "hen", då könsperspektiv inte är relevant för studiens syften.

Under analysen övervägde jag flera gånger hur jag formulerade mig, för att undvika att jämföra lärarnas arbetssätt med varandra. Varje lärare utformar sin undervisning efter de omständigheter hen har att möta och uppnår målen på olika sätt. Att säga att en lärares ord faller in med en eller annan diskurs är endast en reflektion över hur olika tillvägagångssätt eller tankesätt har påverkats av historien, och inte en värdering av en undervisningsstil, och detta ville jag få fram i

⁷ Martyn Denscombe, *Forskningshandboken*, 4:de uppl., Lund: Studentlitteratur AB, 2018, Översatt av Per Larsson, sid 438.

min analys.

3 Teori och tolkningsram

Den här studien tar utgångspunkt i socialkonstruktionistiska teorier. Vivian Burr skriver att det är “through the daily interactions between people in the course of social life that our versions of knowledge become fabricated” enligt socialkonstruktionistiska teorier.⁸ Detta perspektiv används då interaktioner, och specifikt språk, ses som väldigt intressant då det är genom dessa interaktioner som vår sociala värld konstrueras.⁹ Därför är det också relevant att granska just vad som sägs i de intervjuer som har utförts för att se hur olika bildlärare för närvarande konstruerar och upplever en aspekten teckning av bildämnet.

När man läser om socialkonstruktion kommer man utan tvekan stöta på begreppet diskurs, och det är genom just diskursanalys som studien kommer granska den insamlade empirin. Burr skriver att en diskurs “refers to a set of meaning, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular version of events.”¹⁰ Det kan finnas många diskurser kring ett objekt eller en händelse, som alla presenterar olika sätt att se och interagera med dem. Enligt Burr finns det en cyklisk relation mellan diskurser och vad vi säger och skriver. Diskurser dyker upp i det människor säger och skriver, och det vi säger och skriver är beroende av diskurser för sin mening. Här kan det vara relevant att ta upp frågan om makt. Enligt Burr är diskurser tydligt relaterade till makt och kunskap, eftersom “[w]e can exercise power by drawing upon discourses, which allow our actions to be represented in an acceptable light.”¹¹ Gunnar Åsen påstår att ”det finns långa ämnestraditioner som lever kvar och som bärs upp av stora lärargrupper” i bildämnet.¹² Därför används en historisk tillbakablick med hjälp av den historieskrivning utförd av just Åsén för att få en idé om vilka diskurser, i det här fallet med fokus på ämnestraditioner, som kan råda inom bildämnet i vår tid. I stycket om bakgrunden kan läsaren hitta en summering av bildämnets historia i Sverige.

Inför diskussionen är det relevant att ta upp begreppet ramfaktorteori. I korthet så handlar ramfaktorteori om ”de övergripande ramarna som formar skolan i stort men som också styr och ger villkor för skolans inre arbete som processerna i klassrummet och ämnen”.¹³ Ramarna i ramfaktorteorin har förändrats med handlar nu om ”ekonomi, juridik, ideologi och utvärdering,

⁸ Vivian Burr, *Social Constructionism*, 3:e uppl., East Sussex: Routledge, 2015, sid 4.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid, sid 74-75.

¹¹ Ibid, sid 80.

¹² Åsén (2017), sid 17.

¹³ Thomas Näslund, *Jakten på ramfaktorteorin*, Magisteruppsats, Kungl. Musikhögskolan, 2010, sid 3.

samt hur dessa samspelar i styrningen av skolan.”¹⁴

4 Metod

Följande arbete är en kvalitativ studie och startade med planering följt av empiri-insamling. Intervjuer utfördes med fem aktiva bildlärare i Stockholms och Uppsalas kommuner. Intervjuerna var semi-strukturerade enligt Martyn Denscombes definition.¹⁵ Detta innebär att jag innan intervjun ställt upp ett antal frågor eller ämnen som jag ämnade behandla, men att jag sedan lämnade utrymme för deltagarna i intervjun att styra samtalet och utveckla olika synpunkter. Frågorna i intervjun användes också utvecklingsmässigt, det vill säga att under intervjuens gång kunde frågorna ändras eller utvecklas beroende på hur deltagarna svarade. Studien utfördes 2020 under den globala Corona-pandemin, och utfördes därför via det digitala mötesverktyget Zoom. Alla intervjuerna spelades in med deltagarnas tillåtelse med hjälp av Zooms interna inspelningsfunktion. Intervjuerna transkriberades sedan av mig. Studien tar utgång i socialkonstruktionistiska teorier och analyserar den insamlade empirin med hjälp av diskursanalys.

Under intervjuerna tillfrågades deltagarna om hur de definierar teckning och sedan utgick intervjun utifrån deras definition. Detta på grund av att jag under en pilot-intervju kom underfund med att informanten utgick från sin egen definition när hen pratade om teckning, alldeles oavsett vad för definition jag hade ställt upp i början av intervjun. Därför ansåg jag det bättre att istället försöka belysa hur de olika lärarna tänkte på teckning, istället för att dölja det hela genom att endast ställa upp min egen definition.

4.1 Diskursanalys som analysmetod

Inför diskursanalysen gjorde jag en första bearbetning genom att dela upp materialet i fem olika teman, för att göra det mer lätthanterligt och lättöverskådligt. De fem temana jag använde var *definition av teckning, användning av teckning i bildundervisning, bedömning av teckning, hur lärare uppfattar att elever ser teckning, samt ramfaktorer som påverkar teckning*. Jag gör min diskursanalys efter den metod som beskrivits av Winther Jørgensen och Phillips i kapitel 2 i deras bok *Diskursanalys som teori och metod*.¹⁶ Metoden är baserad på det teoribygge som framskrivits av främst Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, med viss påverkan från bland annat Norman Fairclough. Winther Jørgensen och Phillips skriver att det är hur artikulationer

¹⁴ Ibid, sid 3.

¹⁵ Denscombe (2017),sid 269.

¹⁶ Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur, 2000, Översatt av Sven-Erik Torhell.

omformar, reproducerar och ifrågasätter diskurser som är det intressanta i en diskursanalys. Vissa begrepp är viktiga att definiera för att kunna förstå hur diskursanalysen har gått till. En diskurs beskrivs av Winther Jørgensen och Phillips som ”en fixering av betydelse inom en bestämd domän.”¹⁷ Det en diskurs försöker göra är att fixera betydelse av vissa tecken inom den domänen. Ett tecken kan vara tal, skrift, handlingar eller föremål. En artikulation är en praktik som förändrar relationen mellan olika tecken så att deras betydelse ändras. Ett uttalande av en lärare kan vara en artikulation av ett tecken, och därför värt att granska. En nodalpunkt är ett privilegierat tecken, ett tecken i en diskurs kring ”vilket de andra tecknen ordnas och från vilket de får sin betydelse.”¹⁸ Inom bildämnet är till exempel bildframställning en nodalpunkt. Nodalpunkter betyder dock väldigt lite i sig själva, utan får sin mening genom artikulation. Det kan också vara värt att granska ekvivalenskedjor, där olika tecken kopplas till en nodalpunkt som de ekvivalerar för att ge den mening. Tecken som är nodalpunkter är ofta också flytande signifikanter. En flytande signifikant är ett tecken som olika diskurser ”försöker ge innehåll åt på just sitt sätt.”¹⁹ Det går att säga att olika diskurser försöker karaktärisera flytande signifikanter på sitt sätt. Även om en diskurs till stor del har lyckats få man komma ihåg att tecken alltid är kontingenta, det vill säga att sättet de tar sig uttryck på är möjligt men inte nödvändigt, och kan alltid förändras. De möjligheter som en diskurs utesluter kallas av Winther Jørgensen och Phillips för det diskursiva fältet, men mer specifikt så kallar dem de diskurser som konkurrerar med varandra inom samma begränsade ämnesområde för en diskursordning.²⁰ Olika diskurser kan existera samtidigt, men om de kommer att förhindra varandra så kallas det för antagonism. När två diskurser har hamnat i konflikt och det uppstår antagonism mellan dem, går det att undertrycka den ena diskursen med vad Winther Jørgensen och Phillips kallar för hegemonisk intervention. Hegemoni är alltså undertryckandet av en diskurs till förmån för en annan diskurs. När en diskurs blivit så etablerad att den ses som naturlig kallas den objektiv. Att ifrågasätta tecken i en objektiv diskurs kan dock dekonstruera den, det vill säga avslöja hur den konstruerats och få diskursen att ses som förändringsbar.

Inom de första fyra temana jag gjort började jag då leta efter mönster och intressanta tecken som hjälpte till att ge begreppet teckning mening inom olika kontexter. Bland annat så jobbade jag med att färgkoda texten, vilket syns i försättsbilden på uppsatsen. Sedan kunde jag identifiera hur lärarnas ord fungerade som artikulationer för att forma olika diskurser, och till viss mån hur

¹⁷ Ibid, sid 33.

¹⁸ Ibid, sid 33.

¹⁹ Ibid, sid 35.

²⁰ Ibid, sid 34.

dessa diskurser interagerade med varandra i en diskursordning. Det sista temat, *ramfaktorer som påverkar teckning*, analyseras dock inte utan tas istället upp i diskussionen.

5 Urval och avgränsning

I det här arbetet undersöks hur aktivt arbetande bildlärare i grundskolan ser på teckning i deras undervisning. Undersökningen fokuserar främst på lärarperspektivet. Detta för att lärare har makt att bestämma undervisningsinnehåll, arbetsområden och hur kunskapskrav ska tolkas i ett klassrum, vilket gör att det blir intressant att undersöka just hur de påverkas av olika diskurser. Elevperspektivet valdes bort, främst av praktiska anledningar såsom tidsbrist. Med tanke på att elevernas förväntningar och förkunskaper är något som lärarna måste bemöta i

bildundervisningen tillfrågades dock lärarna om hur de uppfattar att eleverna möter teckning.

Jag intervjuade fem lärare i Uppsala och Stockholm. Eftersom Sverige just nu genomlever en pandemi, var det flera lärare som inte kände att de hade tid eller ork att delta i studien, så de lärare jag intervjuade var helt enkelt de som sa ja. Jag frågade främst lärare i mitt kontaktnät, lärare jag jobbat med under en VFU eller lärare som någon av mina bekanta känner. Där fick jag kontakt med tre lärare som kunde tänka sig att ställa upp på intervju. Sedan mailade jag också bildlärare på högstadieskolor i min kommun, och fick där kontakt med två lärare som kunde tänka sig att ställa upp.

6 Tidigare forskning

Flera studier har utförts för att undersöka hur olika diskurser lever i och påverkar estetiska ämnen i skolan. Monica Lindgren undersöker i sin avhandling *Att skapa ordning för det estetiska i skolan* de gränsdragningar som görs i samband med skolans estetiska verksamhet, främst utifrån empiri insamlat från lärare och skolledare. Hon försöker i sin avhandling ”visa att skolan, liksom andra institutioner i samhället, är en normaliseringsarena, där dominerande diskurser sätter ramar för handlingsutrymmet för både lärare och elever.”²¹ Hon granskar konstruktionerna kring skolans estetiska fält och kring lärarnas estetiska kompetens. Hon kommer fram till att lärare framställs, inte som kompetenta professionella, utan som fria och exemplariska personer. I detta arbete utgår jag från att diskurser påverkar vad människor, specifikt lärare, kan och inte kan göra i bildundervisning.

Frida Marklund arbetar i sin avhandling *Bilder som berättar: om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning* med narrativt berättande i barns bilder. Hon undersöker vad som

²¹ Monica Lindgren, *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*, Diss., Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, 2006, sid 176.

karaktäriserar barns bildberättande, d.v.s. deras pedagogiska diskurser, samt vad och hur barn berättar i sina bilder. Marklund utgår både från elev- och lärarperspektiv. Hon identifierar i sitt arbete fyra diskurser, som hon kallar för *Bild som ett fritt och annorlunda ämne*, *Att teckna fint*, *Smakfostran och bildning*, och *Identitet och Autonomi*.²² I *Bild som ett fritt och annorlunda ämne* beskriver hon hur elever upplever bild som roligt, annorlunda och avkopplande. I *Att teckna fint* beskriver Marklund hur bildframställningens vikt förstärker en teknisk och hantverksmässig tradition i ämnet. I *Smakfostran och bildning* beskriver Marklund hur Konstbilder erhåller en särskild position i bildämnet, ofta genom att koppla konsthistoria till olika bilduppgifter och i *Identitet och Autonomi* beskriver hon hur bildens kommunikativa aspekter bidrar till elevers personliga utveckling och att upprätthålla demokratiska värden. I de diskurser Marklund har identifierat kan jag se liknande drag ur de diskurser jag sett i mitt arbete. Jag har dock ställt upp tre diskurser med olika underteman, istället för de fyra diskurser Marklund har identifierat.

Jag har också tagit inspiration från olika examensarbeten. Isabell Hedberg Rosén undersöker i sitt examensarbete *"I år ska vi göra om ganska mycket faktiskt": En bildpedagogisk diskurs i förändring* hur diskurser lever i bildämnet och hur lärare kan positionera sig i sin yrkesroll.²³ Hon kommer fram till att den bildpedagogiska traditionen förflyttar sig mer och mer mot en bildspråklig tradition, vilket en av deltagarna i min studie också reflekterar över i sin intervju.

7 Bearbetning och analys

I detta avsnitt börjar jag med att arbeta fram en definition av teckning utifrån hur de deltagande lärarna pratade om det. Sedan analyserar jag hur teckning används, bedöms och upplevs av dessa lärare utifrån olika diskurser. De diskurser jag har identifierat baseras löst på Gunnar Åséns tre skiften i bildhistorien som han kallar för bild som avbildning, bild som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel.²⁴ Jag har valt att använda hans namngivning av bildepokerna för diskurserna.

7.1 Teckning- en definition

Teckning i sig är en nodalpunkt. Den är ett privilegierat tecken som kopplas till bildämnet på olika sätt i olika diskurser. Under intervjuerna blev det tydligt att teckning betydde olika saker för olika bildlärare. Vi började intervjuerna med att prata om vad teckning är, men ofta framkom

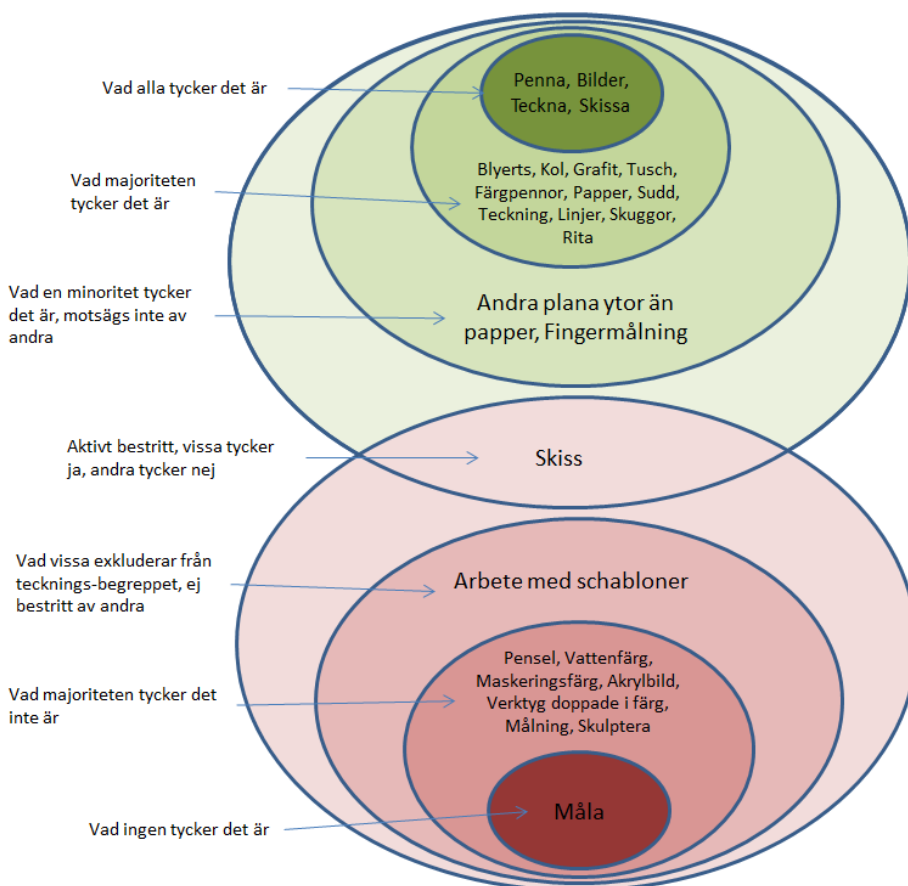
²² Frida Marklund, *Bilder som berättar*, Diss., Umeå universitet, 2019.

²³ Isabell Hedberg Rosén, *"I år ska vi göra om ganska mycket faktiskt"*, Examensarbete, Konstfack, 2017.

²⁴ Åsén (2017).

det fler och mer nyanserade åsikter om teckning under intervjuens gång, ofta i samband med prat om mål eller lektionsupplägg. Försöken att definiera teckning försvårades av ordets tvetydighet. Teckning visade sig enligt informanterna kunna vara både en process, att teckna, och en produkt, en teckning. Dessutom hade teckning ofta en materialkoppling som gällde både material och verktyg, och som användes av vissa lärare för att mer tydligt avgränsa vad teckning är. Teckning är alltså en flytande signifikant, som kopplas till olika betydelser i olika sammanhang och diskurser.

Intressant att observera är att vissa lärare endast pratade om vad teckning *är*, medan andra pratade både om vad det är och vad det *inte* är. I följande figur har jag ställt upp de begrepp som jag identifierat som relaterande till teckningsdefinitionen:



Figur 1: Teckningens olika begrepp enligt deltagarna. Illustrerat av författaren.

Det gröna fältet i den ovanstående figuren skulle kunna sägas illustrera en ekvivalenskedja. En ekvivalenskedja kopplar olika tecken inom en diskurs till varandra eller specifikt till en nodalpunkt, för att ge nodalpunkten mening. På samma sätt ges teckning mening när det kopplas till bland annat penna, skissa, blyerts, linjer och papper. Winther Jørgensen och Phillips påpekar att diskurser alltid konstituerar sig ”i förhållande till det som den utesluter”, och vi kan se hur

teckning karaktäriseras på liknande sätt i det röda fältet, alltså till det som den inom olika diskurser inte omfattar.²⁵

Den ovanstående figuren förenklar bilden av hur bildlärarna definierade teckning, och innehåller vissa motsägningar, vilket skulle kunna tyda på antagonism mellan olika diskurser. Bland annat så tyckte en av bildlärarna att fingermålning är en form av teckning, men resten av lärarna tycker att målning inte är teckning, även om ingen specifikt exkluderade fingermålning ur sin definition. Under intervjuerna breddade vissa av lärarna sin definition av teckning, då de fick tid att reflektera över den. Den bredaste definitionen av teckning inkluderade alla sätt att lämna spår på en yta, från blyertsskissning till fingermålning. Den smalaste definitionen inkluderade endast 'fastare' material, så som blyerts, grafit och kol, för att efterlämna tecknen på ett papper. Det kan vara intressant att granska hur lärarna började beskriva teckning. Fyra av deltagarna började med väldigt liknande beskrivningar av teckning som de sedan expanderade eller avgränsade på olika sätt. En lärare sade att hen brukar förklara teckning som att "bilder byggs upp utav linjer och skuggor som då kallas att teckna, med tecken." En annan definierade det tydligt som "alla medier där man inte använder vatten eller pensel som man kan anpassa som ger linjer eller märken på någon form utav yta." En lärare sade att teckning görs "med blyerts, med skuggor och linjer", och en sade att det är "väl linjer, helt enkelt." Den sista läraren tog avstånd från begreppet, men jämförde det med att skissa och att rita. Teckning karaktäriseras alltså oftast av linjer, men också av skuggor och ytor.

7.2 Att använda teckning

7.2.1 En kommunikativ teknik

Under närläsningen av transkriptionerna och analysen framträdde bild som kommunikationsmedel som den övervägande rådande diskursen. Detta framkom bland annat av hur lärarna beskrev användningen av teckning i sina klassrum. Flera lärare pratade om att specifika uppgifter innehöll mer undervisning i teckning som teknik eller att ha teckning som ett arbetsområde. De pratade dock samtidigt om andra tekniker såsom skulptering och filmskapande. En lärare sa uttryckligen att när hen använder teckning så "likställs ju det med att ha skulptur eller digitalt arbete eller andra former utav tekniker." Samma lärare poängterar också att man kan välja till teckning, eftersom det står om bildframställning i kursplanen men att det inte krävs eftersom "vilket tvådimensionellt medium man använder, det är upp till läraren." Dessa artikulationer tyder på att teckning alltså inte är målet i sig, utan en möjlig väg till målet,

²⁵ Winther Jørgensen och Phillips (2000), sid 34.

att kommunicera, vilket reproducerar diskursen bild som kommunikationsmedel.

Hur mycket tid som läggs på teknisk instruktion är olika från uppgift till uppgift. En lärare beskrev hur hen gärna skulle lägga mer tid på just teknisk undervisning, men hade gjort en avvägning för att hinna med att nå alla mål, och lade mindre tid på det i vissa uppgifter. Läraren motiverade denna tekniska undervisning med att det är som att ge eleverna verktyg för att klara uppgifterna:

Ja, alltså, man måste ge dem redskap. Om du bara säger så här: Nu ska ni rita ett träd, varsågod här har ni färger. Då är det de som redan tecknar på fritiden, de som känner sig trygga som kommer igång med entusiasm. Resten sitter där rädda och känner att ”Det här är inte min grej, jag kan inte.” Men däremot, till exempel med det här graffitti-arbetet där jag gick igenom så otroligt noggrant hur man faktiskt gjorde på ett enkelt sätt, steg-för-steg, då kände de flesta att de lyckades, ... Så att det gäller att ge dem redskapen och så. Så att de ska få den här entusiasmen, att inte bara säga rita fritt, utan de måste ju få lära sig, och sen utifrån det, självklart utveckla egna idéer och så. Men du måste, precis som i Matte eller något annat, ge dem formelsamlingen, liksom.²⁶

Läraren ifråga tar uttryckt avstånd från idén att endast rita fritt, utan anser att struktur behövs för att eleverna ska kunna komma vidare i processen. Det går också att säga att lärarna omformar teckningens betydelse genom sina artikuleringar för att teckning bättre ska passa in i den kommunikativa diskursen, genom att ekvivalera teckning till ett medel istället för ett mål.

Fyra av de fem lärare som deltog i studien pratade om kommunikation som bildens syfte, och använde ordet kommunikation två eller fler gånger. Flera av dem beskrev åtgärder de gjort för att komma bort från det ’gammalmodiga’ i bildämnet, bland annat genom att jobba med Tim Burton²⁷ istället för Van Gogh²⁸, eller att helt ta avstånd från tecknings-begreppet och istället använda orden rita, skissa och bild.

7.2.2 Att uttrycka sig genom teckning

Samtalen var dock inte helt utan påverkan av andra diskurser. Jag väntade mig knappt något tecken som upprätthöll diskursen om bild som uttrycksmedel. Därför blev jag förvånad när jag vid närläsning av transkriptionerna upptäckte olika artikuleringar som jag ansåg kunde bidra till att reproducera den diskursen. En lärare som flera gånger om poängterat vikten med syfte och kommunikation sa att utforska teckning ”handlar ju också om att eleven i undervisningen har möjlighet att hitta sitt uttryck på något sätt.” Idén om att eleverna ska få uttrycka sig själva genom bilden artikulerar ett tecken från diskursen bild som uttrycksmedel, nämligen att det

²⁶ Intervju 2, utförd den 19/11-2020.

²⁷ Filmregissör verksam i slutet på 1900-talet och början på 2000-talet.

²⁸ Postimpressionistisk målare verksam under andra halvan av 1800-talet.

individuella hos varje barn som ska få komma till uttryck. En annan lärare sade sig vara emot att konstant behöva analysera och tänka igenom varje handling i bilden, utan hen tyckte att ibland borde man få ”bara flyga iväg också, och man får göra någonting som är meditativt eller som känns skönt för stunden” i de praktiska ämnena, bild inkluderat. Dessa ord är en konkret artikulation som reproducerar diskursen bild som uttrycksmedel, dit åsikter om att bild skulle få bli en omväxling och en frist från resten av skolsystemet hör till.

7.2.3 Teckning för avbildning

En av deltagarna i studien, lärare 5, greppar en intressant tanke om syftet med teckningsuppgifter i bilden:

När man tecknar så har man väl ett mål, tycker jag. Antingen så är målet att man ska prova vad man kan göra med blyertspennan, vilka linjer, och vilka nyanser, vad liksom blyertspennan klarar av att göra, och när man har förstått det, att man kan skugga att man kan göra hårda linjer, man kan göra skarpa hårda linjer, man kan göra mjuka linjer, man kan göra raka linjer, krokiga linjer, när man väl har fattat vad pennan kan göra, och vad man kan göra med den och vad man själv har förmåga att göra, då kan man ju sen börja producera och uppnå andra mål, skulle jag säga.²⁹

Detta kan man tolka som att uppgifter med teckning antingen endast har som syfte att öva upp själva teckningsförmågan, eller att nå ett annat mål genom teckningen. Den här läraren lägger vikt på att träna upp teckningsförmågan, och lägger mer vikt på att kunna teckna väl än flera andra deltagare i studien. Där andra lärare beskrivit uppgifter som kombinerat tekniska och kommunikativa drag, beskriver lärare 5 flest uppgifter med endast tekniska drag. Flera av lärare 5s uttalanden kan ses som artikulationer som reproducerar diskursen om teckning som avbildning, men samtidigt är artikulerar lärare 5 vissa tecken som tyder på en förskjutning i teckningens betydelse, då hen påpekar att teckning kan ha ett annat mål än skicklig avbildning. Lärare 5 är dock inte ensam om att använda helt tekniska uppgifter. Lärare 1 beskriver hur hen vid olika tillfällen kan ta in tekniska övningar för att ’nöta’ teckningsförmågan som extrauppgifter. Hen påpekar dock att hen föredrar uppgifter där målen inkluderar mer än endast att öva upp teknisk färdighet. Detta kan tolkas som att tecken som reproducerar diskursen bild som avbildning inte längre är objektiva utan har dekonstruerats.

7.3 Att bedöma en teckning

7.3.1 Vikten av kommunikation i bedömning

Under intervjuerna diskuterades bedömning av teckningsarbeten. Det fanns flera tecken som

²⁹ Intervju 5, utförd den 26/11-2020.

reproducerade diskursen om teckning som kommunikationsmedel, då flera lärare tryckte på att processen, budskapet eller syftet med en skapad bild var viktigare än dess tekniska kvalitet. Lärarna sade att de fortfarande bedömer kvalitén i en bild, på samma sätt som de bedömer färdigheter i andra tekniker, men från beskrivningarna av bedömningsprocesserna framkommer tydligt att det inte längre är det enda som majoriteten av lärarna tittar på. Två av lärarna pratade om holistiska bedömningar, och en annan sade att hen sällan bedömer enstaka uppgifter utan istället hellre tittar på en hel termin. Flera lärare poängterar också att fastän tekniken bedöms så är det bara ett av flera kunskapskrav att ”teknik och bildspråk är ju olika kriterier”, och om en elev lyckas med ett krav är det inte säkert att de lyckas med alla. En lärare påpekar att ”Man kan lyckas med budskapet med bara en streck-gubbe också.” och en annan säger att hen aldrig varit med om att ” någon har vägrat att göra någonting” och indikerar att det enda sättet att misslyckas helt vore att inte göra någonting. ”Bildspråk” och ”budskapet” är artikulationer som knyter kommunikation till bilden, det vill säga reproducerar diskursen bild som kommunikationsmedel. Att en streckgubbe eller ”någonting” räcker för att lyckas med ett budskap ifrågasätter och undertrycker diskursen om bild som avbildning, där tekniska färdigheter värderas högt.

En sak jag som förbryllade mig var att flera av lärarna jag pratade med, trots att de uttryckte att teckning var ett tillval, beskrev skissning som absolut väsentlig för bildundervisningen. Fyra lärare som hade lagt mindre vikt vid teckning som arbetsmoment påstod fortfarande att teckning krävdes i bildundervisningen eftersom de flesta uppgifter krävde skissning. Var detta ett tecken på den teknisk-mimetiska traditionen, det som Åsén kallar för bild som avbildning? Jag hade nog svarat ja på den frågan om inte en av lärarna specifikt varit så övertydlig med att just teckning som arbetsområde ej var obligatoriskt, och till och med refererade till kursplanen för att förstärka sitt uttalande: ”Hade det [teckning] varit en grundförutsättning för att nå målen så tror jag att det hade varit tydligare i kursplanen”. Jag avläste inte att läraren i frågaupplevde någon antagonism alls mellan dessa idéer, vilket fick mig att granska andra tecken för att förklara relationerna mellan dessa tecken. En annan lärares uttalanden gav mig en ledtråd till svaret jag kom fram till. Denna var en av de lärare som pratade om holistiska bedömningar och som också berättade mer om de förutsättningar hen har på sin arbetsplats. Hen undervisar ca 600 elever i veckan, och sa kärnfullt att ”jag måste också ha någonting att bedöma.” Hen berättade att hen ofta använder teckning för att då man har ”många elever och så, då behöver jag ha faktiska teckningar att titta på.” I kombination med fokuset på processer och eget driv som vissa lärare visade upp, kan jag ekvivalera skissandet som ett sätt för lärare att prata om processer med sina

elever, samt ett sätt att bedöma den process eleverna förhoppningsvis har gått igenom.

7.3.2 Vikten av teckningsfärdighet i bedömning

Vissa spår av diskursen bild som avbildning gick att upptäcka. Två lärare uttryckte åsikten att man måste kunna teckna för att nå målen. Under intervjun kom den ena av lärarna dock att reflektera över att det kanske berodde på hur hans undervisning var upplagd. Först påstod han att elever ”kanske inte [kan] få ett betyg om du bara klipper och klistrar och så där.”, men lägger sedan till ”i alla fall i min undervisning”. Då han blev tillfrågad om det går att planera undervisning som inte kräver teckning svarade han:

Klart att det går. Vissa uppgifter vi har är säkert mer eller mindre beroende av att teckna. Vi har ju, när man jobbar digitalt eller formar, många av uppgifterna kan absolut göras. Jag har många sådana uppgifter, tänker jag nu. Jo, jag har ju.³⁰

När den andra läraren blev tillfrågad om ifall teckning var viktigt för bildundervisningen svarade han:

Ja, det tycker jag. Jag tycker det är ABC att kunna teckna. Det är liksom det första man gör, det är så man kommunicerar med varandra, att man liksom kan rita olika bakgrunder och visa vad man menar och ända sen grottmålningarna så är ju liksom linjen, det är det som är det mest, liksom, rötterna till allt. Så det, teckning är väldigt viktigt tycker jag.³¹

Den här läraren hade också en av de smalaste definitionerna av teckning, så när han blev frågad om uppgifter som inte involverade teckning beskrev han uppgifter som kanske hade ingått i den bredaste definitionen av teckning. Läraren kom dock att reflektera över elever som ”har svårt att hålla i en penna, som saknar den här finmotoriken” och sade då att det då går att använda andra material, t.ex. grafitpenna eller svampar för att uppnå målen. Detta indikerar att teckningens centrala roll inom bildämnet är kontingent, då läraren underströk flera gånger teckningens betydelse, men var beredd att använda andra material och lösningar för att uppnå målen vid olika förutsättningar.

7.3.3 Vikten av estetiska kvalitéer i bedömning

Lärarna blev tillfrågade om vad den anser att kvalitet i en bild är. En lärare svarade i linje med den kommunikativa diskursen, att han tycker att det helt beror på uppgiften, att syftet med den skapade bilden avgör vad som är relevant i den. Han påpekade dock att på ett personligt plan föredrog han intressanta, spännande bilder med ”något eget” i. En annan lärare beskrev kvalitet i bilder som vad jag tolkar som en estetisk upplevelse. Han föredrog bilder som är mer

³⁰ Intervju 1, utförd den 19/11-2020.

³¹ Intervju 5, utförd den 26/11-2020.

intressanta och har ”lite sökande linjer och lite linjer som är inte så exakta”, bilder med vad hen beskriver som en vibration och ”en annan känsla” än fotorealistiska bilder. Det ”egna” och det ”sökande” artikulerar tecken om självuttryck i diskursen om bild som uttrycksmedel.

7.4 Att möta och skapa diskurser

Utifrån analysen av hur lärare använder och bedömer teckning kan vi se att de mestadels jobbar utifrån och upprätthåller den kommunikativa diskursen, fast det fortfarande finns spår av uttrycksdiskursen och avbildningsdiskursen. Men hur upplever lärare att elever ser bildämnet? Vilka diskurser upplever de skapas där? En lärare som deltog i studien, lärare 2, sade att hen upplevde att samtidigt som bildämnet är ”så otroligt kommunikativt” så lever ”det gamla”, det vill säga ”att man ska teckna” kvar. Hen beskriver det som att det ”sitter väldigt mycket i väggarna” och förklarar det med att ”man alltid har jobbat så i alla tider.” Den här läraren beskriver en upplevelse av olika tecken som reproducerar diskursen bild som avbildning. Lärare 2 beskriver en konflikt hen upplever mellan sin egen förståelse av bildämnet och den förståelse som finns hos elever och kollegor:

Vi som är inne i det här med bild, vi tycker ju att det är så självklart men för andra är det ju så här grekiska, och det jobbar oftast jag med att försöka liksom konkretisera ner den här visuella världen, jag försöker, jamen, när ni tittar på mobiler och TV- det är ju hela tiden bilder, bilder, bilder, ni tar bilder hela tiden. Här är hela eran värld, Bild är inte bara att sitta och teckna. Bild är liksom vad vi ser, det är alla symboler, det är lite sånt, vad vi matas med. Jag är ju själv i någon form av konflikt faktiskt, med den här visuella kulturen som man läser om, och sen går man in i klassrummet, och du måste också göra det greppbart för dem, och jag måste också ha någonting att bedöma.³²

Lärare 2 stöter på iden om att bilden endast är bildskapande hos både kollegor och elever, och ”upplever att [hens] kollegor vet inte ibland vad bild är.” Dessa tecken artikulerar en kamp mellan diskursen om bild som kommunikationsmedel, oftast upprätthållt av bildlärare, och en diskursiv ordning, möjligen bestående av bild som uttrycksmedel och bild som avbildning.

Lärare 2 är inte ensam i den här uppfattningen. Alla lärarna i studien berättade om hur de upplevde att elever förväntar sig bildframställning, specifikt genom teckning, av bildundervisningen. Lärarna upplever också att eleverna värdesätter realistiska natur-trogna bilder mest. En lärare sade att ”i högstadie-åldern så är det ju teckning som de oftast definierar som det viktigaste. Även om man försöker att variera metoderna, ... så bedömer ju de en elev som har tecknat nått perfekt ansikte, den är ju liksom en duktig elev i bildämnet.” En annan lärare beskrev hur elever tycker att ”en bra blyertsteckning det är oftast någonting som är väldigt

³² Intervju 2, utförd den 19/11-2020.

realistiskt, nästan fotorealistiskt. När det ser ut som ett foto, då blir de jätteimponerade.” Lärare 4 kopplar ihop detta med vad hen upplever är ”hela deras förväntningar till exempel på bilden, att man ska kunna rita som det ser ut i verkligheten.” Enligt lärare 4 har eleverna en stark koppling till bild som avbildning, och det påverkar vad de strävar efter och värdesätter på bildlektionerna. Lärare 1 påpekar att eleverna är vana vid att framställa bilder med papper och penna sedan förskoleåldern, att det är så ”barn berättar med bilder, [och] det är ju någonting som de har haft med sig som en röd tråd”. Hen spekulerar om att det är där flera tecken av bild som avbildning reproduceras.

Alla lärarna i studien beskrev hur de uppfattar att elever anser att färdigheter i teckning är något man är född med, en begåvning som man antingen har eller inte har, istället för en färdighet som går att öva upp. En av lärarna beskriver hur hen upplever att eleverna ”är lite stressade över att många säger att de inte kan. ’Jag kan inte rita.’ Och de har den här uppfattningen om att det är någonting man skulle vara född med.” Flera lärare säger faktiskt att de upplever att de här förväntningarna kan skapa oro och uppgivenhet hos elever. En lärare tror att det kommer från ”att de inte ska klara av och bli godkända.” Att lärarna beskriver att de uppfattar oro eller uppgivenhet tyder på att det kan finnas antagonism mellan diskurserna bild som avbildning och bild som kommunikationsmedel, kanske för att det finns begränsad tid och därför begränsat utrymme i klassrummet, vilket stöds av att lärare 2 som uttrycker frustration över att det inte finns tillräckligt med tid för att faktiskt utveckla alla tekniska förmågor så mycket som hen skulle önska, då det finns andra syften som måste uppfyllas istället.

Alla lärarna som deltog i studien bemöter elevernas förväntningar på olika sätt för att hantera dem. En lärare undviker för kravfyllda uppgifter i tidiga åldrar och försöker skapa uppgifter som går att lyckas med ”för dem som är på en lägre nivå”, en annan lärare undervisar om vad som bygger upp bilder, nämligen ”former, linjer, struktur”. Lärare 5 visar upp exempelbilder som inte är fotorealistiska, visar på alternativa sätt att teckna (skapa uttryck) och ”brukar säga att jag tycker inte om raka linjer, jag tycker om krokiga linjer. ... Och gärna många linjer. Och den där första linjen kanske inte alls är den intressanta linjen, utan det kanske är de andra som kommer sen”. Lärare 3 sade att det sättet som hen använder för att komma förbi elevernas förförståelser om teckning är helt enkelt ”att ta det som arbetsområde och själva se vad de gör.” Alla lärarna väljer alltså att möta elevernas uppfattningar om teckning genom att ta upp just teckning. Den konflikt lärare 2 upplever mellan sin egen ämnesförståelse och elevernas ämnesförståelse finns till olika grader också hos de andra lärarna i studien, och de väljer alla att bearbeta detta på olika sätt. Det kan tolkas som att vissa lärare genom hegemoniska interventioner försöker undertrycka

diskursen om bild som avbildning.

8 Tolkning och resultat

Studiens syfte har varit att undersöka vilken roll teckning har inom dagens bildundervisning. För att uppnå det syftet har följande fråga ställts: Hur reproducerar och omformar bildlärare diskurser kring teckning i bildundervisning? I det här stycket summerar jag resultaten från analysen.

8.1 Teckning – att använda en gammal metod på nya sätt

I analysen av hur lärare använder teckning blev det tydligt att de flesta lärarna ser teckning som en möjlig teknik bland många, och som ett medel för att uppnå ett mål som rör kommunikation. De använder teckning i enlighet med diskursen om bild som kommunikationsmedel främst, även om andra diskurser också kämpar om att ge de olika elementen av teckning en annan betydelse.

Teckning kunde beskrivas som ett möjligt arbetsområde, ett steg i en skapandeprocess, en grundförutsättning för ämnet, och liknades också vid en form av kommunikationsbärande medium så som skrift. Teckning är inte längre nödvändigtvis ett mål i sig självt, utan används på nya sätt i dagens bildundervisning.

8.2 Att bedöma en teckning – och dess budskap

Flera lärare skiljde tydligt mellan kunskapskrav relaterade till att behärska och använda en teknik, och andra mer kommunikativa kunskapskrav. Några lärare uttryckte osäkerhet i hur en bedömning på ett arbete skulle göras i de fall att arbetet hade olika kvalitéer i teknik och kommunikation. En lärare berättade att hen löste detta genom att sällan sätta betyg på enskilda arbeten utan att istället göra bedömningar över terminer. Lärarna lade mest vikt vid kommunikation i bedömningen av bilder, men det lades också stor vikt vid att bedöma tekniska färdigheter. Här syntes äldre diskurser mer, men lärarna motiverade ofta detta med att verktyg för bildframställning är en del av det centrala innehållet i kursplanen i bild.

8.3 Att omskapa en diskurs

Lärarna har ett kommunikativt synsätt, och det påverkar hur de använder och bedömer teckning i bilden. Dock är lärarna inte ensamma om att konstruera de diskurser som omger bildämnet i skolan. De har, förutom styrdokumentet, även elever, kollegor, och till en viss grad anhöriga och samhället i stort att möta. Teckning är djupt förankrat i bildämnet, och genom att använda teckning som teknik får lärarna möta de diskurser som råder kring teckning och bild hos bl.a.

elever. Lärarna arbetar på olika sätt och till olika grad för att möta elevernas diskurser och förstärka de diskurser som lärarna själva tror på, vilket i denna studie främst var diskursen om teckning som kommunikationsmedel.

9 Slutdiskussion

Flera lärare ser idag teckning som ett användbart men inte obligatoriskt alternativ. Det används fortfarande flitigt pga. dess många praktiska fördelar och djupa historiska förankring i ämnet. Vissa lärare ser fortfarande teckning som ett obligatoriskt moment, men även detta är under konstant förändring. En av lärarna i studien började uttryckligen sin intervju med att reflektera över hur teckningens roll hade ändrats sedan hen började jobba, och diskurser är kontingenta, möjliga men inte nödvändiga, de består av det vi gör och säger, inte det vi gjort och sagt. Även under intervjuerna kunde lärarna ändra sig eller förhandla fram en ny slutsats än den de tidigare sagt.

9.1 En praktisk lösning

Som Lindgren belyste påverkar diskurser vad som kan göras inom skolan, eller tillhandahåller ”ramar” för undervisningen.³³ Här vill jag dock nämna att flera av de deltagande lärarna nämnde olika förutsättningar för deras undervisning, så som klasstorlek, antal lektioner, tidslängd på lektionerna, resurser och budget tillgängliga på skolan. Jag har under studiens gång reflekterat över teckningens många förutsättningar. Flera fysiska förutsättningar, eller ramfaktorer, gör att teckning är en väldigt praktisk lösning för lärare. Den är billig, plats- och tids-ekonomisk, och den efterlämnar tydliga bedömningsbara spår, vilket är värdefullt i en skola som kräver mättningsbara bedömningar och ofta ger lite tid för att ha konversationer med varje elev om deras process. Åsén beskriver också hur ”materiella faktorer” kan påverka hur väl en kursplan lyckas få genomslag inom skolan.³⁴ Därför vill jag påpeka att det i analyser kring varför bildlärare använder teckning eller varför teckning har det genomslag det har vara värt att beakta ramfaktorteori, som handlar om bland annat skolans inre arbete.³⁵ Det vore ett möjligt verktyg för att granska just de materiella förutsättningar som påverkar bilden.

9.2 Vad är en bra teckning?

Frågan om kvalitet i en teckning kom inte fram förrän halva empiriinsamlingen hade utförts, och det vore intressant att fråga fler lärare vad kvalitet i en bild är. Det går att säga att idén om bilder

³³ Lindgren (2006).

³⁴ Åsén (2017), sid 18.

³⁵ Näslund (2010).

som uttrycker något unikt faller in i diskursen om bild som uttrycksmedel, och att idén om bilder som uttrycker en specifik estetisk kvalitet faller in i diskursen om bild som avbildning, med dess senkomna idéer om smakfostran, men jag upplever att det är aningen långsökt att påstå det utifrån dessa uttalanden. De vore dock intressant att undersöka vidare just vad lärare anser är kvalitet i en teckning, både att få ta den frågan med fler lärare och att undersöka den mer djupgående.

9.3 Summering

I användandet av teckning i undervisning syntes diskursen om bild som kommunikationsmedel främst. Det fanns spår av tidigare diskurser, men de flesta lärarna i studien upprätthöll idéer om bild och teckning som kommunikationsmedel. Vid bedömning av teckning så var samma diskurs fortfarande mest synlig, men diskursen om bild som avbildning syntes aningen mer. Flera av lärarna upplever dock att elever och kollegor möter bilden med diskurser om bild som avbildning, vilket kan skapa hinder för lärarna i att uppnå målen med sin undervisning. Lärarna bemöter aktivt detta genom sin undervisning och kämpar för att upprätthålla diskursen bild som kommunikationsmedel. Teckning fortsätter att användas i bilden, både på grund av många praktiska förutsättningar men också för att lärarna anser att det är bättre att tackla diskurser kring teckning genom att just arbeta med teckning.

10 Framtida studier

Den här studien har undersökt diskurser kring teckning i bilden. En sak som uppkommit i studien är hur bildlärare hanterar elevers förväntningar kring teckning när detta skapar hinder för att genomföra undervisning, när t.ex. en elev säger ”Jag kan inte rita.” Det vore intressant att granska just hur lärarna arbetar för att överkomma sådana hinder, och hur deras åtgärder fungerar. Det skulle också vara möjligt att lägga mer tid på att undersöka just vad en kvalitativ teckning är, och hur lärare kan hantera olika kunskapskrav i bedömning, då vissa lärare upplevde en ”luddighet” kring det.

Källförteckning

Tryckta källor

Burr, Vivien. *Social Constructionism*. 3:e uppl. East Sussex: Routledge, 2015.

Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken*. 4:de uppl. Lund: Studentlitteratur AB, 2018.

Översatt av Larsson, Per.

Hedberg Rosén, Isabell. ”I år ska vi göra om ganska mycket faktiskt”. Examensarbete,

Konstfack, 2017. Hittas online: Konstfack, 2017. Hittas online: [www.diva-](http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1073588&dswid=1374)

[portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1073588&dswid=1374](http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1073588&dswid=1374)

Lindgren, Monica. *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Diss., Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, 2006.

Marklund, Frida. *Bilder som berättar*. Diss., Umeå universitet, 2019.

Näslund, Thomas. *Jakten på ramfaktorteorin*. Magisteruppsats, Kungl. Musikhögskolan, 2010.

Read, Herbert. *Education through art* [Uppfostran genom konsten]. Stockholm: Rydahls

Boktrycker AB, 1956. Översatt av Söderberg, Bengt G.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund:

Studentlitteratur, 2000. Översatt av Torhell, Sven-Erik.

Åsén, Gunnar. ”Bild – Ett ämne med starka traditioner och stora potentialer” I *Bildundervisning*

och lärande genom bilder, Gunnar Åsén (red.), 13-27. Stockholm: Liber AB, 2017.

Internetkällor

Lgr 11 (2019). *Kursplan i Bild*. Stockholm: Skolverket.

[https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRBIL01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f)

[grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRBIL01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f)

[fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRBIL01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f)

[DGRGRBIL01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRBIL01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f)